

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة

إعداد الطالبة

منى سالم القرارعة

إشراف

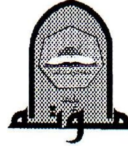
الدكتور محمد غزيوات

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجـــــة
الماجستير في مناهــج وأساليب تدريـــــس
الدراسات الاجتماعية قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2008

الآراء الواردة في الرسالة لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

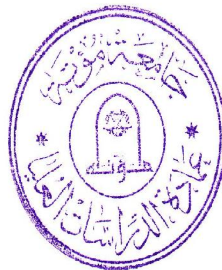
تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة منى سالم القرارعة الموسومة بـــ:

مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **مناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات.**

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. محمد إبراهيم الغزيوات		2008/07/29	مشرفاً ورئيسا
د. عبدالله عزام الجراح		2008/07/29	عضواً
د. زيد علي البشايرة		2008/07/29	عضواً
د. محمود محمد الرويضي		2008/07/29	عضواً



عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهـــــــداء

إلى العيون المتفحّصة المدققة بين صفحات الكتب ....

إلى الأيدي التي تتحسس العلم وتتلمس الإبداع وتسعى إلى التميز والتفوق .....

إلى الآذان المصغية المنصتة التـي تطـرب لـسماع المعرفـة وتنتـشي لتـذوق المعلومة....

إلى كل نفس وروح تصارع للحاق بركب العلماء الأفذاذ الذين سـطروا للإنـسانية أحرفا من نور ......

إلى كل إنسان سهر وصبر ودقق وحقق وعاش مع الكتب والمكتبات ونقـب عـن جذور الإبداع وأصول المبدعين، فأنتج وأخرج وصمّم ودافع وأبدع، فهو في ذاكرة العلم، وهو في محل تقديرنا وإعجابنا ......

إلى الواقفين وراء الإبداع ....الداعمين للمبدعين.... الذين ينظرون للمستقبل مـن خلال غيرهم والذين يسعون إلى تحقيق ما يريدونه بواسطة سواهم ......

إلى من كان له الفضل علـيّ فـي التقـدم علميـاً .....إلـى مـن شـجعني .... ودعمني....ووقف ورائي .... إلى من كان يبث القوة في نفسي ....والعزيمة فـي جوارحي ..والإصرار في أفعالي .....كي أكون يداً فاعلةً ومنتجة في هذا العـالم المليء بالإنجازات .

زوجي.....والديّ......أخواني وأخواتي.......أبنائي.......أحبتي.......

منى سالم القرارعة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين بديع السموات والأرض والصلاة والسلام على سيد الخلــق أجمعين محمد بن عبد الله وبعد :-

أجد من الواجب عليّ، وأنا على مشارف نهاية هذه الدراسة، أن أتوجه بعميق الشكر، إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد غزيوات، لتفضله بالإشراف على هــذه الدراسة، حيث كان لتوجيهاته وإرشاداته الأثر الكبير في إنجازها، فله مني جزيــل الشكر .

كما أدين بعظيم الشكر والإمتنان للدكتور راجي الصرايرة لما بذله من جهــد متميز لإثراء الجانب الإحصائي لهذه الدراسة والإرشادات القيمة التــي كانــت ذات أهمية كبيرة.

وأتقدم بالشكر الكبير لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة أدامهم الله ذخرا للعلم و الوطن، وكذلك أتوجه بشكري إلى أعــضاء هيئــة التدريس في قسم التاريخ لما بذلوه من جهد لمساعدتي على تطبيق أداة الدراسة على طلبتهم، واشكر جميع الطلبة أفراد مجتمع الدراسة على تعاونهم معي أثناء التطبيق .

منى سالم القرارعة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة

منى سالم القراعة

جامعة مؤتة، 2008

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة.

واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ "أ") وقد بلغ عدد الطلبة الذين طُبق عليهم الاختبار (162) طالباً وطالبة.

وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1. أن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة كان دون المتوسط على اختبار التفكير الإبداعي.
2. لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة تعزى لمتغير النوع الإجتماعي في حين ظهر أثر لمتغير المستوى الدراسي .
3. لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة بين الدرجات الكلية (اختبارات الإبداع) تُعزى للنوع الإجتماعي في حين ظهر أثر لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق إحصائية تُعزى للتفاعل بين المتغيرين.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مكونات التفكير الإبداعي (كالطلاقة والاصالة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين(الطلاقة والمرونة) ولصالح الطلاقة، وكذلك وجود فروق بين(الأصالة والمرونة) ولصالح الأصالة.

وقد أوصت الدراسة بالعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ والارتقاء بتفكيرهم نحو الأفضل.

Abstract

The level of Creative thinking of the History students at Mutah university

Muna Salem Al-Qararah

Mu 'tah University,2008

This study aimed at identifying the level of Creative thinking of the History Students at Mutah university.

This study adopted Torrance test for creative thinking (lexical items A) . It was applied on a sample of 162 students. The tentative result of this study revealed the following:

1. The level of creative thinking of the History students at Mutah university was below the average of the creative thinking test.
2. There was no indication of any statistical differences at the creative thinking test (α=0.05). This was attributed to students social types variable. But there was an impute of the educational level.
3. There were no stastical differences at the level of creative thinking of the History students of the department of History at Mutah university among the total degrees of (Creativity tests) attributed to social types, yet an impact of educational level variable was seen and no indication of statistical differences attributed to the intervention between the two variables.
4. There were no statistical differences between the components of creative thinking such as Fluency and Originality. But there were statistical differences between Fluency and Flexibility positively to Fluency also between the Originality and Flexibility positively to Originality.

The study recommended that to work on developing the Creative thinking of the history department students and promote their level thinking more and more.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

إن الإبداع في حد ذاته يشكل لبنة أساسية ومرتكزاً مهماً من مرتكزات الحياة، إذ هو الطريق الوحيد من أجل تطور الإنسان ورقي الحضارة ، وهو أيضاً يمثل الشخصية الاعتبارية للفرد أولاً ثم للدولة والمجتمع بشكل عام ، إذ إنه لا مكان في هذا العالم المليء بالأفكار والإنجازات إلا للإبداع والمبدعين.

لذا فإن النظرة المتفحصة التي نلقيها على المجتمع من حولنا توجب علينا أولاً: التنقيب عن هذا الإبداع، إذ إن من الطبيعي أن يوجد الإبداع في كل مجتمع صغيراً كان أم كبيراً، ثانياً: علينا رعاية هذا الإبداع وتقويمه والاهتمام به كي يخرج ثماره المنشودة.

ولا سبيل إلى هذا كله إلا من خلال الجهود المنظمة المتظافرة والمتكاملة بين المبدع والباحث والمجتمع ، ولكل منهم دوره الهام في عملية الإبداع، فالمبدع عليه الابتكار والتطوير والإنتاج والمثابرة وكلها أسس مهمة في الإبداع، ومن ثم فإن على الباحث الكشف عن هذه المعالم للمجتمع المحيط به، وعليه أيضا محاولة تقويم هذا الإبداع، وأخيراً فإن على المجتمع الاهتمام بهذا المبدع وبهذا الباحث ودعمهما ورعايتهما كي تخرج النتائج الإبداعية على أكمل وجه. إذن فكل من هذه الثلاثة يكمل بعضها بعضا.

ويشير **(الكرش،1997)** إلى أن أبرز ما يميز العصر الحالي هو التقدم العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه الكثير من دول العالم في كافة مجالات الحياة ، والذي يشكل بعداً مهماً وضرورياً من أبعاد الحياة المعاصرة، لذا تحاول الدول النامية اللحاق بتلك الدول؛ ليكون لها القدرة على المساهمة الايجابية في تقدم بلدانها ، ولتحقيق هذا الهدف فإنها تحتاج لعقول مبتكرة تسهم في بناء نهضتها ورسم مستقبلها.

لذا فإن على الأمم الراغبة في التقدم والتطور أن تتبّنى سياسات تشجع الإبداع وتهتم بالمبدعين من اجل اللحاق بركب الحضارة والتقدم الذي يشهده العالم هذه الأيام. وما هجرة الكفاءات العربية إلى الدول المتقدمة إلا دليل على عدم اهتمام الدول العربية بتلك الكفاءات وعدم توفير البيئة المناسبة لها،بالمقارنة مع اهتمام الدول المتقدمة بالكفاءات المبدعة وتشجيعها ومحاولة استقطابها بشتى الطرق والوسائل، مما يضطرها للهجرة في الوقت الذي نحن بحاجة فيه إلى هذه الكفاءات التي يمكن أن تسهم في تنمية مجتمعاتها في شتى الميادين والمجالات **(أبو فارس، 1990).**

لقد ميّز الله - سبحانه وتعالى - الإنسان بالعقل على بقية المخلوقات، وجعله خليفة له في الأرض، وحمّله أعباء ومسئوليات جمة، وحثّه على النظر في ملكوته ، وأمره بالتفكير وإعمال العقل والتدبر، فالتفكير يمثل أعقد أشكال السلوك الإنساني، ويأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي ، فأصبح الإنسان قادراً على الإدراك والتمييز والتفكير، فحقق إنجازات عظيمة في كل مجالات الحياة وبخاصة العلم والمعرفة وفي مجال الذرة والكهرباء ، حتى استطاع أن يصل إلى الفضاء وأن يدخل عصر التكنولوجيا بكل تعقيداتها وتسهيلاتها ، وتمتع بقسط وافر من السعادة في مختلف نواحي الحياة **(وزارة التربية والتعليم،1996).**

فالتفكير إذن يعد مظهراً من مظاهر النشاط الإنساني ، مثله مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الفرد في موقف ما وهو بذلك نشاط رمزي يتعامل مع الرموز والقدرة على استخدامها، لذا لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من خلال أثره **(النعيمات،2006).**

وذلك لأن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره ، وبقدرته على الانتفاع من تفكيره لمصلحته ولمجتمعه . وقد حثّ القرآن الكريم على التفكير بأنواعه المختلفة، وجعله فريضة على المسلمين، فقد أمر الله ــ سبحانه وتعالى ــ الإنسان أحياناً بالتفكير، وأحياناً أشار إليه. ومن هذه الآيات قوله تعالى:

{ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الألْبَابِ 190

الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ **}** **(آل عمران،191).**

وقوله تعالى: **{** أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيراً مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاء رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ **}** **(سورة الروم،آية 8).** في ضوء مثل هذه الآياتوما كان بمحتواها ، فإن التفكير في الإسلام يعد فريضة وواجباً، فالإسلام إذن يدعو إلى التفكير **(القضاة،2001).**

فالتربية الإسلامية بأهدافها وأساليبهاالمستمدة من القر آن الكريم والسنة النبوية، تسعى للمواءمة بين الأصالة والمعاصرة، وحاولت الجمع بين الأساليب التربويةالتي ابتكرها العلماء المسلمون ،وبين الأساليب التي وضعها علماء التربية المحدثون، فكان لهذه الجهود آثاراً إيجابية على العملية التعليمية التعلمية **(دناوي،2008).**

وقد أشارت **(السرور،1996)** أن للإبداع أهميةكبيرة في النهضة العلمية للمحافظة على مستوى عال من التعليم لذا تُعتبر مهمة الإبداع والتدريب عليه مهمة وطنية؛ لتدريب الطلبة على مواجهة القضايا والمشكلات التي تواجههم بأساليب وطرقجديدة بعيدة عن التقليد . ولقد شهد الأردن اهتماماً كبيراً بموضوع تعليم التفكير للطلاب، وقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (1988) بتنمية التفكير عند الطالب ، وضرورة تعليمه أساليب حل المشكلات وذلك لمواكبة التجديدات التربوية في العالم، لإيجاد طالب قادر على النهوض بمجتمعه.

كما أوصى مؤتمر التطوير التربوي الثاني المنعقد سنة (1999) على ضرورة تنمية شخصية المتعلم من خلال الأهداف التعليمية للمواد الدراسية المختلفة وطرق التدريس، والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على تنمية القدرة على التفكير والتحليل، والتفسير، والتعبير، والإبداع عند المتعلمين **(القرالة، 2004).**

ويؤكد **(طوقان،2002)** بأن عصر ثورة المعلومات الذي نعيشه أوجب على النظام التربوي بجميع مفرداته (مدخلات وعمليات ونواتج) أن يتصف بالمرونة والتغيير لمواجهة متطلبات القرن الجديد وليصبح قادراً على الإفادة من معطيات

التكنولوجيا الحديثة بما يحقق الاستخدام الفاعل ، ليسهم بالارتقاء بأداء المؤسسة التربوية ويحقق تربية نوعية مميزة . كما أشار **(طوقان،2003)** بأنه إيماناً من وزارة التربية والتعليم بأن الدور الرئيسي للمعلم هو إيجاد جو تعليمي يستطيع فيه المتعلم أن يكتشف المعرفة ويحوّلها إلى مهارات يتمكن توظيفها في الحياة العملية ، لذا فقد نظّمت الوزارة مؤتمراً وطنياً (2003) بعنوان " نحو نهج جديد لإعداد معلم مميز في عصر الاقتصاد المعرفي " حيث تمّ فيه مناقشة عدة أمور منها: المفهوم والمتطلبات والإجراءات المناسبة لإعداد المعلم الأردني المميز، وتم استعراض دور المعلم في ضوء معطيات العولمة والمعلوماتية كما تناول أهمية تكامل خطط الجامعات التدريسية وبرامج الوزارة التدريبية لتربية المعلمين مهنياً وبشكل مستمر وفق خطة نوعية إجرائية تنفذ بالتنسيق مع الجهات المعنية **(رضوان،2005)**.

وتأكيداً لذلك جاءت جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز التي أطلقت في شهر آذار (2006) والتي تعد بادرة وطنية هي الأولى من نوعها لتُجسّد وترسّخ هذه المبادئ والرؤى والتطلعات ولتساهم في تطوير التعليم ، لتخريج طلبة مبدعين ومفكرين ومنتمين لمجتمعهم، ورغبة في زيادة تقدير المجتمع لمهنة التعليم والإقبال عليها، ولتسهيل عملية تبادل الأفكار الخلاّقة والخبرات المتميزة بين التربويين للمساعدة في تحقيق التميّز والتطور الدائم.

ويؤكد علماء النفس أمثال **(تورانس،1972)** المشار إليه في **(القرالة،2004)**على ضرورة فهم وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الأفراد، واعتبر أن الإبداع إذا توفرت له البرامج المناسبة يمكن تعليمه، وتدريبه. فالتربية الجيدة هي التي تؤدي إلى الإبداع ، آخذين بعين الاعتبار تربية الطلاب، انطلاقاً من الإمكانية التي تقول بإمكانية تربية وتطوير وتنمية الإبداع عند أي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية سواء بشكل قليل أو كثير **(روشكا،1989)**.

لذا اعتبرت **(قطامي،2001)** أن مهمة تدريب الطلبة على كيفية مواجهة المشكلات والقضايا التي يعاصرونها بأساليب وطرق جديدة تساعدهم على التكيف مع التجديدات بطريقة ناجحة ومتفوقة، وتبعدهم عن التقليد .

ويشير **(دناوي،2008)** إلى أن تنمية الإبداع مسئولية جميع مؤسسات المجتمع، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية فتنمية التفكير لدى الطلبة ، يمكن أن يتم من خلال المناهج الدراسية ، أومن خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج ، إذا توافرت لتدريسها الإمكانيات اللازمة، لذا ستسهم في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الطلبة.

ويرى **(القاعود،1991)** المشار إليه عند **(بني ياسين، 2002)** أن التفكير الإبداعي أصبح من الأهداف التربوية المهمة التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها من خلال إتاحة الفرص في كل وحدة من الوحدات التعليمية.

وذلك لتحديد أبرز القضايا والمشكلات البحثية فيها ، واقتراح الفرضيات المناسبة واختيارها بطريقة فعّالة لنتمكّن من تعزيز ومواكبة مسيرة التجديد والتطوير التربوي في ميدان الدراسات الاجتماعية والذي بدوره يمّهد السبيل إلى تطوير سائر الجوانب والأبعاد في هذا الميدان، مثل الأهداف، والمحتوى الدراسي، والطرق والأساليب والوسائل، والتقويم وذلك بشكل إيجابي **(نزال،2001)**.

إن الدور الذي يقوم به مدّرس التاريخ دور كبير وهام في العملية التربوية ، فالعوامل الأخرى المؤثرة في العملية التربوية مثل المنهاج، والكتب، والإدارة المدرسية، والإشراف الفني، لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا بوجود المدرس الفاعل والمؤثر. لذا على المدرس أن لا يقتصر دوره كناقل للمعلومات للطلبة، بل أن يتجه إلى تنمية ميول الطلاب وقدراتهم وتعديل اتجاهاتهم وطرق تفكيرهم ومظاهر سلوكهم فإذا لم ينجح في تحقيق ذلك فإن العملية التربوية تصبح قاصرة عن أداء الوظيفة الحقيقية والرئيسية لها **(اللقاني ورضوان، 1982)**.

ولأن التاريخ من الدراسات الاجتماعية والتي يعتقد البعض أنها تقوم على حفظ المادة الدراسية ، فقد اتفق معظم الباحثين والمربين على أن هذا الأسلوب لا يؤدي إلى تطور مهارات التفكير، كما أكّدوا على أهمية رعاية الإبداع في المرحلة المبكرة لأن الخبرات المبكرة في التفكير الإبداعي تساعد على تعلم كيفية استخدام القدرات العقلية في مجالي التفكير المتمايز والحل الإبداعي للمشكلات **(جروان، 1999)**.

بل إن أهداف تنمية التفكير والإبداع موجودة ضمن أهداف النظام التربـوي العامة وضمن أهداف تدريس كل مادة من المواد في كافـة مراحـل التعلـيم مـن الحضانة ورياض الأطفال إلى مرحلة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة) فـي الدول العربية كافة **(نور، 2005)**.

فإذكان الغرض م ن تدريس التاريخ -كمادة اجتماعيـة - هـو مـساعدة الطلاب على فهم العالم الذي يعيشون فيها فيه من جوانب متعددة ومعقـدة ، وإذا كان هذا الفهم يرمي إلى أن يتأقلم هؤلاء الطلاب بصورة حسنة مع طليعة العـالم ، ولكي يعدوا أنفسهم مواطنين فطنين، فإن هذه الغاية في جملتها تتطلب وجود مدرس للتاريخ يتصف بحسن الإعداد والتدريب، وذلك لأن مدرّس التاريخ – كمدرّس لمادة اجتماعية – يتعامل مع طلاب ذوي ميول وأفكار واتجاهـات مختلفـة **(الـسليتي، 2006)**. فالمشكلة عند معلم التاريخ ليستفقط في كيفية تن ظيم المقرر، بل في كيفية جعل هذا التنظيم مساعداً للطالب في فهم المادة قدر المستطاع **(علي،1981)**.

إن مدّرس التاريخ الناجحيستخدم طرقاً وأساليباً متنوعة، وهو يحاول أن يبث الحياة فيه عن طريق جذب انتباه الطلابوإثارة تفكيرهم ومراعاة حاجاتهم و ميولهم ورغباتهم في إطار أهداف تدريس التاريخ. ولا يكون ذلك إلا عن طريق التنويع في الطرق والأساليب التدريسية التي يستخدمها **(اللقاني ورضوان، 1982)**.

لذا كان لابـ دّ من تنوع الأساليب والأنشطة التي يمارسها المـدرس، وذلـك لإحداثالتفاعل المطلوب في العملية التعليمية بين الطالب و المدرس،والتـي تثيـر التفكير الإبداعيفي المراحل التعليمية كافة ، وسوف يؤدي هذا إلى تغيير العلاقة بين المدرس والمتعلمليصبح الدور ا لأكبر للطالب داخل الغرفـة الـصفية **(الالوسـي والزعبي،2002)**.

في ضوء ما تقدم ونظراًلاهتمام السياسة التربويـة فـي الأ ردن بمهـارات التفكير، وبناءً على الدور الذي يمكن أن يلعبه مدرس التاريخ في هذا المجـال فـي إكساب الطلبة هذه المهارات ، ولأن كثيراًمن المبدعين البارزين من علماء وكـ تّـاب ومخترعين قد بدأوا إنتاجهم خلال هذه السنوات الجامعية **(الكرش،1997)**.

ولأن مرحلة التعليم الجامعي تعتبر من أهم المراحل التي يمر بها الطلبة، وأن طلبة الجامعات يمثلون شريحة كبيرة ومهمة من شرائح المجتمع والتي سيكون لها الدور الأكبر في التخطيط للمستقبل. وإن معرفة مستوى تفكيرهم الإبداعي سيقدّم تصوراً حول واقع التعليم الجامعي في الجامعات ، وبالتالي إمكانية المساهمة في إعداد وبناء البرامج الدراسية المناسبة، - فالطالب الجامعي أصبح همه الوحيد الحصول على الشهادة الجامعية وليس التميّز والإبداع العلمي- **(أبو زيد،1999).**

ونظراً لعدم إجراء دراسات في الأردن تقيس القدرات الإبداعية لدى الطلبة في - حدود علم الباحثة –حول هذا الموضوع ، من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة ، لما لهذه المرحلة من أهمية في الحياة الفكرية والإجتماعية للأفراد.

2.1 مشكلة الدراسة:

في ضوء ما ورد في خلفية الدراسة حول أهمية التفكير الإبداعي في تطوير المجتمعات والأمم، وفي ظل اهتمام الأمم بالمبدعين منذ القدم ، حيث كانت تظهر إعجابها واهتمامها وتقديرها للأعمال التي يقوم بها الأفراد وقد كان تقدير الأمم لهؤلاء المبدعين كبيراً لما في أفعالهم من أهمية في تقدم هذه الأمم؛ باعتبار أن الإبداع أداة أساسية لمساعدة الإنسان في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة والعالمية **(الهويدي،2004).**

ولأن التفكير الإبداعي أصبح اللغة السائدة في الوقت الحاضر، حيث انتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكي إلى دراسة الشخص المبتكر والعوامل التي تسهم في ابتكاريته، وتحوّل الإهتمام من التعلم التلقيني إلى التعلم الذي يعتمد على تعلم التفكير لمواجهة المشكلات اليومية للأفراد والمجتمع. وهذا ما أكّده كثير من علماء النفس في مجال التفكير الإبداعي **(أديبي،2001).**

لذا شعرت كثير من الدول النامية بحاجتها إلى نظم تربوية متطورة لتطوير مناهجها بشكل جوهري، لذلك فإن معظم تلك الدول قد بدأت منذ أوائل الخمسينات، بحركة تغيير في مناهجها ،وقد صاحب ذلك تغيير وتطوير في المواد التعليمية

وطرق التدريس ومع ذلك فقد ظ لّت الكتب المدرسية توجه معظم الاهتمام إلى الحقائق والمعلومات والتي على الطالب أن يحفظها ويسترجعها ، دون الاهتمام بقدرات الطالب على حل المشكلات (**اللقاني،1981**). لقد أشار كل من تيموثي وروبرت (Timothy and Robert) إلى أن ظاهرة ضعف استخدام التفكير عند معظم الناس في وقتنا الحاضر واضحة ، فالكل يفكر بطريقة تقليدية بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج عن هذا النمط من التفكير ، لذا اتجه العديد من العلماء والمفكرين إلى استخدام طرق وأساليب مختلفة لتعليم التفكير، وكان جُلّ تركيزهم على تعليم التفك ير للطلاب، كالتفكير الإبداعي وتفكير حل المشكلات (**السرور وحسين،1997؛القرالة، 2004**).

فالتعليم العربي - كما بيُّن الدراسات الجارية - يجري وفق مناهج وأساليب تقليدية تقوم على التسلط والتلقين مما يؤدي إلى إضعاف إمكانيات الإبداع والمبادرات الخلاقة عند الطلبة . وهذا ما أكّدته إحصائية علمية أعلنها مكتب براءة الاختراع الأمريكية لعام (2004)، إذ تبيّن أن حصة الدول العربية مجتمعة من براءات الاختراع قد بلغت (36) براءة اختراع من مجموع عالمي وصل إلى (78.193 براءة اختراع)، أي بمعدل 0.04% (**وطفة،2007**). فالنظام التربوي يتجه للتلقين ولا يشجع على المشاركة في بناء المعرفة والاستنتاج، كما لا يشجع على ربط المعلومات بفوائدها العملية ويتجه للتعليم اللفظي بدلاً من التوازن الا مثمر بين التعليم اللفظي والعملي ، وفي ظل هذه الأسس يصعب إيجاد جو يثير حب الاستطلاع، أو إذكاء روح البحث والاستفسار (**العمرية،2005**).

وفي مادة التاريخ لاحظ كيرفمان وكاسيدي (Kurfman and Cassidy) أن الصف تسوده محاولات لنقل المعرفة المتعلقة بالناس، والأمكنة، والتواريخ، فالمعرفة مهمة فكلما زادت المعرفة زاد استمتاعنا بالخبرة وقدرتنا على اتخاذ القرارات، ولكن كهدف عام في مو اد الاجتماعيات، فإن اكتساب المعرفة لا يعتبر هدفاً كافياً لتطوير المعارف والخبرات، لذا اقترحا أن يشمل تعلم المواد الاجتماعية تعلم مهارة إيجاد الحقائق والتأكد من صحتها، وهي تتطلب توفر مهارات تفكير ذات مستويات عالية، والتي تعتبر ضرورية ليكون تعلم الطلبة فاعلاً (**قطامي،2001**).

إن تدريس مادة التاريخ ما زال يركّز على الجانب المعرفي ، وإهمال الجوانب والمهارات العقلية الأخرى التي قد يحتاجها الطالب في حياته اليومية ، مما يجعل الطالب يشعر بأن هناك ثغرة بين ما يعيشه من مشكلات وحوادث جارية وبين ما يتلقاه من معلومات في هذه المواد، بالإضافة إلى أن كثيراً من الطلبة يشعرون بالجفاء نحو مادة التاريخ لأنها مملّة وغير مشوقة ، مما يجعلهم ينفرون من دراسة مادة التاريخ بنفس الحماس والرغبة عند دراسة أية مادة أخرى **(الخوالدة،2002)** .

ويضيف **(جوارنة،2004)** بأن مادة التاريخ بالإضافة لتركيزها على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الانفعالية والنفسحركية، فإن الوسائل والأنشطة فيها غير متنوعة وغير كافية وبعضها فوق مستوى الطلبة، وتشعرهم بالتحيز ولا تراعي الفروق الفردية.

لقد وجدت الباحثة من خلال خبرتها في تدريس مادة التاريخ ، بأنها ما زالت تركز على سرد الأحداث والمعلومات، دون دعوة الطلبة إلى التفكير بها بسبب استخدام الأساليب والاستراتيجيات التقليدية القائمة على سرد أحداث التاريخ كحقائق مطلقة، فغالبية مدرّسي التاريخ يتفقون على أنها مادة صعبة في طبيعتها ، لأنها تثير مشكلات تجعل منها مادة جافة ، وليس لها قيمة حقيقية لـ لتلاميذ، وذلك بسبب الأسلوب المتبع في تدريسها ، هذا الأمر يستدعي أخذ مثل هذه المشكلات بعين الاعتبار لتطوير وتحسين تعلم هذه المادة، وجعلها مادة شيقة ومحببة لنفوسهم وأذهانهم، وإقبالهم على دراستها لفائدتها واتصالها بحياة الأفراد والجماعات، لذا على المدرس بشكل عام و مدرس التاريخ بشكل خاص أن يساعد طلبته على تنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها التفكير الإبداعي حتى يكون بمقدور الطالب أن يصدر حكماً ويحدد أبعاده وسلبياته وإيجابياته، وأن تكون لديه القدرة للوصول إلى أفكار وأعمال جديدة غير مألوفة، ونشجعه بالحصول على المعلومات من كافة مصادرها ولا يقتصر على المادة التعليمية الموجودة في الكتاب.

ويوضح **(العمرية،2005)** إن الدور في رعاية العملية الإبداعية لا يقتصر على المدارس فقط بل يمتد إلى الجامعات إذ تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة بالنسبة لصاحبها بما يرافقها من نضج إدراكي واجتماعي لمحيطه، وظروفه. وقد

توصلت دراسة (**البطوش،2005**) إلى أن اعتماد الكثير من طلبة جامعة مؤتة على التقليد، والعمل الروتيني في التعامل مع دراستهم ، بحيث خلت من أية نواحي إبداعية في جميع مجالات الدراسة. وفي حال ظهور القليل من النواحي الإبداعية ، نجد أنها تظهر فقط في بعض التخصصات العلمية فقط.

لذا وبناءً على الاهتمامات العالمية والمحلية بالتفكير الإبداعي والحاجة الملحة لتنميته لدى الطلبة الذين يعتبرون النواة الحقيقية لتطوير المجتمعات في كافة المجالات، وانطلاقاً من المؤتمرات التربوية التي عقدت في الأردن، ومن رسالة ورؤية جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز لإيجاد بيئة تربوية تجذّر التميز ولما جاء في هذه الجائزة من معايير مختلفة تبيّن دور المعلم في تعزيز حس ومنهجية التفكير والعمل الإبداعي لدى الطالب من خلال توفير بيئة آمنة وغنية بالمصادر والمثيرات والتي تدعم الاستقصاء والاستكشاف وتنمي مهارات البحث العلمي التطبيقي . ولأن الباحثة إحدى الفائزات بهذه الجائزة، ومؤمنة بمعايير ورؤى هذه الجائزة.

جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، لقلة الدراسات في هذا المجال محلياً -حسب علم الباحثة - وخاصة أن أغلب الدراسات الحالية محصورة بدراسة الجانب الإبداعي لدى الطلبة في المدارس فهي أول دراسة تكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم التاريخ ، تتناول المستويات الدراسية الأربعة. وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1- ما مستوى التفكير الإبداعي عند طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبار التفكير الإبداعي لتورانس والمعد لهذه الغاية ؟

2- هل يختلف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف نوعهم الاجتماعي ومستواهم الدراسي بالنسبة للدرجة الكلية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي مع أبعاد الدرجات الكلية (اختبارات) التفكير الإبداعي تعزى للنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة تعزى لأبعاد اختبار التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، والأصالة) ؟

3.1 أهمية الدراسة ومبرراتها :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في :

1- التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، إضافة إلى انخفاض عدد الدراسات والبحوث السابقة التي تمّ الإطلاع عليها في مجال قياس مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات . وعدم وجود دراسات وأبحاث بناءً على معرفة الباحثة وإطلاعها - اهتمت بقياس مستوى الإبداع عند طلبة التاريخ، وأول دراسة قاست مستوى الإبداع في المستويات الدراسية الأربعة (السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة). مما قد يترتب عليه:

2- عم الدراسات الخاصة بموضوع الإبداع على مستوى الجامعات؛ إذ إن أغلب الدراسات الحالية محصورة بدراسة الجانب الإبداعي في المدارس، وأثر البرامج التدريبية على الطلبة.

3 - إمكانية أن تساهم النتائج المتمخضة عن هذه الدراسة في إثارة انتباه التربويين إلى أهمية التفكير الإبداعي وتحسين مستوى التفكير لدى المتعلمين من خلال تطبيق الأساليب والاستراتيجيات، وضرورة البعد عن الأساليب التقليدية.

4- لفت أنظار التربويين والقائمين على التعليم العالي إلى ضرورة التعرف على إمكانيات وقدرات طلبة الجامعات الإبداعية، وبخاصة جامعة مؤتة، بحيث يصار إلى التخطيط لإدارتها، واستثمارها، والإفادة منها في تقدم بلدنا وتطوره ، ولتحقيق ما تسعى إليه النظم التربوية.

5- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في التوصل بشكل مباشر أو غير مباشر بنتائج تسهم في إبراز ما يملكه طلبة جامعة مؤتة من قدرات تفكيرية إبداعية، تسهم في تقدم جامعتهم.

6- مساهمة هذه الدراسة في توضيح أهمية التفكير الإبـــداعي، وتبـــرز مبـــررات أهميته، وخاصة أن تنمية التفكير الإبداعي أصبحت من أهـــم أهـــداف التربيـــة العلمية في الأردن.

7 - كما وتبرز أهمية الدراسة من منطلق اهتمام الأردن بـــالمبتكرين والموهـــوبين والذي ظهر واضحاً من خلال المؤتمرات الوطنية للتطوير التربوي التي أشارت إلى أهمية تنمية الابتكار لدى الطلبة.

8- فتح الطريق أمام التربويين المهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في ضوء ما ستسفر عنه نتائج هذه الدراسة وتوصياتها.

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى القدرات الإبداعية لدى طلبـــة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، نظراً لكثرة المهتمين بالتفكير بشكل عـــام وبـــالتفكير الإبداعي بشكل خاص ، ويتضح هذا من خلال إجراء الكثير من الدراســـات حـــول الإبداع ونظرياته والاختبارات التي تقيسه وكيفية تنميتـــه عـــن طريـــق الأســـاليب والاستراتيجيات التدريسية المختلفة ، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التي ستتناول الذكور والإناث، ومن خلال التعرف على مستواهم الإبداعي وتحديـــد دور المتغيرات كالنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي على التفكير الإبداعي ولمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي أو للمـــستوى التعليمـــي أو التفاعل بينهما سواء أكان على الاختبار بشكل عـــام أم علـــى كـــل اختبـــار مـــن الاختبارات الفرعية للإبداع؟ وهل هناك فروق في تحصيل الطلبة في أبعاد التفكيـــر الإبداعي؟. كما وتشجع الباحثين من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسة على فتح آفاق جديدة في موضوع الإبداع لإثراء الاتجاهات الإبداعية.

5.1 محددات الدراسة:

هناك عدد من المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة،وهي كالآتي:

1- اقتصرت الدراسة على طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة الفرع المدني للعام الدراسي2007 /2008م بمستوياتهم الدراسية الأربعة.

2- اقتصرت أدوات الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" لتورانس، وهيمن المقاييس التي عُدلت لتناسب البيئة الأردنية، والتي تشتمل على ثلاث مكونات فقط هي(الطلاقة، المرونة، والأصالة) .

6.1 التعريفات الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المفاهيم التي لابد من تعريفها وفقاً لاستعمالها في هذه الدراسة:

1- التفكير الإبداعي: عرفه تورانس **(Torrance,1962)** بأنه: عملية إدراك ومعرفة التغيرات والعناصر المفقودة ، ومحاولة صياغة فرضيات جديدة للتوصل إلى نتائج محددة وواضحة بالإضافة إلى اختبار الفرضيات التي تمّ التوصل لها وتعديلها، والربط بين النتائج، ثم تحديد النتيجة.

ويعرّف إجرائيا: هو العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي الذي لدينا (الإطار التقليدي) بالنسبة للمعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الحديث من الأفكار.

وسيتم قياس قدرات التفكير الإبداعي بعلامة الطالب الكلية والفرعية على أبعاد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) (ملحق ب) وتتمثل هذه الأبعاد كما عرفها**(القرالة،2004)** في:

أ- الطلاقة الفكرية: هي عدد الأفكار الصحيحة التي يمكن أن يأتيبها الطالب للموقف التعليمي في زمن معين.

ب- المرونة: هي تنوع الأفكار المناسبة التي يمكن أن يأتي بها الطالب للموقف التعليمي في زمن معين.

ج– الأصالة: هي الأفكار الجديدة التي يأتي بها الطالب إما بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لزملائه في زمن معين.

2-طلبة قسم التاريخ : وهم طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة في قسم التاريخفي جامعة مؤتة المسجلين للفصل الدراسي الثاني (2008/2007م) حيث إن طلبة السنة الرابعة هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي(2005/2004م) وطلبة السنة الثالثة هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي (2006/2005م)وطلبة السنة الثانية هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي (2007/2006م) وطلبة السنة الأولى هم الذين التحقوا بالجامعة للعام الدراسي (2008/2007م).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

إن التعامل مع عصر العولمة، ومواجهة التحديات المستقبلية وتلبية حاجات التنمية المستدامة، يتطلب أشخاصاً لديهم الكفاءات والمهارات الأساسية والجديدة، سواء الذهنية منها أو الاجتماعية، متمثلة بتنمية مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، ومهارات القيادة، والمشاركة في العمل بفاعلية، وإصدار القرارات، وتعزيز الهوية الثقافية العربية الإسلامية **(عبوي،2007)**.

لذا لابدّ من تكوين أشخاص لديهم القدرة على المبادرة والإبداع، وأن يكون في استطاعتهم أن يكّونوا ذواتهم ويأخذوا على أنفسهم التغيير المحيط بهم والمتعلق بالأشخاص والأشياء، وقدرتهم على تنمية التفكير والانفتاح، والمشاركة بحيوية في مجتمع ينمو ويتطور **(فياض، 2005)**.

فتنمية التفكير الإبداعي أصبحت أداة ووسيلة لإعداد الفرد للمستقبل، وهدفاً من الأهداف التربوية **(القرالة،2004)** لذا لا بدّ من معرفة أهمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص، وخصائص كلاً من المدرس والطالب ودور الأستاذ الجامعي ومكونات ومراحل عملية الإبداع والأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي تعمل على تنميته.

1.1.2 مفهوم التفكير وأهميته:

إن مهارة التفكير من المهارات التي أصبحت ضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر، ليستطيع التكيف في مجتمعه وتحقيق أهدافه وطموحه. كما أن للفرد الحق على مجتمعه في أن ينمي ويطور لديه هذه المهارة، ليكون فاعلاً في مجتمعه، وقادراً على المساهمة في تطوير وازدهار مجتمعه **(الطيطي،2003)**.

بل يعد التفكير من أبرز المميزات التي اتصف بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وذلك لأنه يتضمن كافة العمليات العقلية كالفهم والاستدلال

والتذكر والتخيل والتحليل والتعميم والتعليل، ومن خلاله استطاع الإنسان أن يتعامل مع بيئته الطبيعية والإجتماعية(**الالوسي والزعبي،2002**).

لذا فقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم التفكير، ويعود ذلك لكثرة المجالات التي شاع فيها هذا المفهوم من جهة، واختلاف مناهجهم واهتماماتهم العلمية والفكرية والثقافية من جهة ثانية، وتعدد جوانب الظاهرة وتعقدها من جهة ثالثة (زيتون، 1987).

ومن تعريفات التفكير:

1- "عملية استخدام العقل في محاولة لحل بعض المشكلات، أو للوصول إلى نتيجة ما في موضوع معين"(**دي بونو، 1989،40؛الحارثي، 2001،13**).

2- سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. فالتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة (**جروان، 1999،33**).

3- "عملية عقلية داخلية نشطة مستمرة دائماً تستدعي الكثير من التخيلات والصور الذهنية والباطنية، وهو مرتبط بالمشاكل وحل المشكلات"، فالتفكير عملية تغيير الطريقة التي ننظر بها إلى الأشياء من حولنا أو عملية تغيير استيعاب الإنسان للأشياء من حوله (**الطيطي، 2003، 22**).

4- "عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات(صور ذهنية، معاني، ألفاظ،...الخ) باتجاه غاية معينة (يميزها، يقارنها، يربط بينها، يدرك علاقات، يعمم، يحلل،...الخ) (**الكناني، 2005،17؛ نبهان، 2004،36**).

ولقد استخدم الباحثون كذلك أوصافاً متعددة للتمييز بين نوع وآخر من تعريفات التفكير، مما يدل على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير وفك رموزه. ومن مسميات التفكير التي تحمل دلالات ذات معنى التفكير الفعال، والتفكير المتقارب، والتفكير المنتج، والاستقرائي، والعلمي، والاستنباطي، والإبداعي، والإيجابي(**الطيطي، 2003**). لذا يعتبر منهج تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في

تكوين شخصية الطالب، إذ أن الهدف الأسمى للتربية هو إيجاد المواطن القادر على التفاعل مع إحداث القرن الحادي والعشرين **(قطامي،2001).**

وخاصة أن تعليم مهارات التفكير ممكنة على افتراض أن التفكير مثل أية مهارة أخرى يمكن تعلمها وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذا يتضمن تعلم استراتيجيات، وعمليات ذهنية متعددة مناسبة لمستويات الطلبة، وهذا ما أكّده بعض التربويين أمثال دي بونو (De Bono) فقد كان من أوائل المتحمسين لفكرة تعليم التفكير، وانه بالإمكان تعليم التفكير في أية مادة دراسية، لغة، اجتماعيات، علوم،...الخ، وهذا يتطلب تحضير وإعداد للدروس إعداداً جيداً، لتحقيق أهداف مقصودة. فالتفكير إذن يمكن تنميته لدى الأفراد، ولكن تبقى الفروق بين الأفراد حسب ميول واتجاهات الفرد نفسه كما ترد إلى تأثير المواقف والخبرات والبيئات التي ينشأ فيها الأفراد **(قطامي،2001).**

فعملية التفكير تتكون من سلسلة من المهارات الفرعية المختلفة والتي يجب أن تمارس إذا أريد تطبيقها بدرجة من الكفاءة وهذه المهارات هي:

1- تحديد المشاكل والأسئلة لدراستها.
2- استخلاص الإستنتاجات والنتائج من البيانات.
3- إجراء مقارنات.
4- تطوير الفرضيات.
5- اكتشاف وبناء مواد تعليمية تلزم التحقيق في حل المشكلة مثل: الأنشطة، المناقشات، التمارين.
6- استخدام دليل ثابت لاختبار الفرضيات.
7- توضيح كيفية التخطيط لدراسة المسألة أو المشكلة.
8- الحصول على البيانات من مصادر متنوعة.
9- إمكانية توقع النتائج.
10- توضيح ما هو الدليل في دراسة المشكلة.
11- عمل تقرير أو بحث له صلة بهذه الدراسة.

فهذه المهارات يجب أن تطبّق على الطلاب، لعدة أسابيع ليصل الطالب إلى المستوى المطلوب لإتقانها، ولا يكتفي بتطبيقها على بعض الدروس **(Jarolimec,1977)**.

نلاحظ من خلال استعراض التعريفات السابقة بأن تعريفات التفكير متداخلة ومتشابكة، ونستنتج بأن التفكير نشاط عقلي يقوم به الشخص عند إحساسه بمواجهة موقف أو مشكلة لم يجد لها حلاً، فيحاول فهمها من خلالجمع المعلومات و تصنيفها وتحليلها وصوغ الفرضيات حولها. وهو بذلك يقوم بخطوات البحث العلمي.

2.1.2 مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي:

لقد تعددت كذلك تعريفات الإبداع والتفكير الإبداعي وسنعرض بعضاً منها:

عرف راوولينسون **(Rawlinson,1980)** الإبداع بأنه "ربط الأشياء أو الأفكار التي تكون غير مترابطة أصلاً، فهو تفكير يعتمد على الخيال ويقود إلى العديد من الإجابات الممكنة ". كما ويشير إلى الصلة الوثيقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، لأن كل منهما يكمل الآخر، ففي التفكير الإبداعي يجب تحليل الأفكار لإستنتاج الإجابات في النهاية والتفكير الناقد لا بد أن تتبعه قفزات إبداعية، وكلا النوعين يدخل بهما أفكار وحلول متعددة.

أو هو نشاط عقلي مركب وهادف ترافقه رغبة قوية في البحث عن حلول أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، فهو يشمل على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة، لذا فهو يتميز بالشمولية والتعقيد **(جروان،1998)**.

ويعني التحسس والشعور بالمشكلات ووجود نواقص في بعض جوانب المعرفة أو المكونات والعناصر التي تتكون منها بعض الأشياء، وال بحث عن الحلول ، أو إيجاد البدائل التي تحل المشكلات القائمة **(الألوسي والزعبي،2002)**.

أما فيشر فقد عرّفه بأنه "عبارة عن شيء ما يستخدمه الأشخاص المبدعون في إنتاج أشياء بديعة أو مبتدعة . وتتضمن المنتجات البديعة أعمالاً أو فنوناً أو نظريات عملية، كما تتضمنشيأء غير ملموسة مثل أفكار خيالية أو تصورات مبتكرة ". **(الحارثي،2001،44)**.

" أن توجد شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف، وأن تحوّل المألوف إلى شيء غير مألوف هذا هو التفكير الإبداعي " **(قطامي، 2001،51).**

وقد يعرف كذلك بأنه محاولة توسيع دائرة المعرفة والتجربة وا لرفاه الإنساني بما هو جديد ومبتكر **(أبو عراق 2002،89).**

أو "هو القدرة على ابتكار وإنتاج أكبر عدد من الأفكار التي لها قيمة بحيث تؤثر تأثيراً ايجابياً في حياة الإنسان العملية والفكرية "**(الطيطي ،2003،258).**

أما **(الميلادي،2004،65-66)** فقد عرّفه"بأنه قدرة الـ فرد على التفكير الحر الذي يمكّنه من كشف المشكلات والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة، بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد، بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها ".

حسب رأي **(هوينج،2001)**"هو التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة وعمل روابط جديدة وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة أي توليد أفكار ونواتج جديدة "**(جوارنة،2004،28).**

كارل روجرز(Carl Roger) " يعرف عملية الإبداع بأنها ظهور إنتاج ارتباطي جديد في العمل، نابعاً من وحدوية الفرد من جهة، ومن المواد والحوادث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى ". وفي هذا التعريف يشير إلى أهمية التفاعل بين الفرد والبيئة في عملية الإبداع.

أما كلوبفر " klopher " فقد عرف الإبداع بأنه " استعداد الفرد لتكامل القيم والحوافز الأولية بداخل تنظيم الذات والقيم الشعورية، وكذلك تكامل الخبرة الداخلية مع الواقع الخارجي ومتطلباته **(العمرية، 2005،211-212).**

أما التفكير الإبدا عي فقد عُرِف بأنه" التفكير الذي يقوم على سعة الخيال والإدراك ويصر على توليد رؤى جديدة للمواقف مهما بدت غير مألوفة - للوصول إلى حلول إبداعية، فهو يعتمد على النظر للأشياء بشكل جديد بهدف التغيير والتحديث" **(السويدان والعدلوني، 2005،22).**

أما المنظمة الأمريكية للتدريب والتطوير فقد عرفته بأنه "عملية إنتاج أفكار أو أشياء حقيقية أو خيالية ووضعها في طرق جديدة ومفيدة " **(حوامدة والحراحشة،2006، 498).**

يُلاحظ من خلال استعراض التعريفات السابقة سواء القديم منها أو الحديث بأنها متشابهة إلى حد كبير، فلم يختلف كثيراً عبر المراحل الزمنية المختلفة، وإن لمفهومي الإبداع والتفكير الإبداعي جوانب متعددة فهو يقوم على إبتكار أشياء جديدة، واستخدام الفرد للمستويات العليا في التفكير، ليكون بإمكان الفرد مواجهة المواقف والمشكلات التي تواجهه.

فالتفكير والإبداع والتفكير الإبداعي جميعها مفاهيم متشابهة، وتؤدي أدواراً مختلفة وتسعى للوصول إلى حلول للمواقف والمشكلات التي تواجه الفرد.

3.1.2 أهمية التفكير الإبداعي:

قد يظن الكثير أن التفكير الإبداعي مجرد عبارة عابرة، على الرغم من إجراء الإختبارات والبرامج المتعددة لتنمية الإبداع، وهناك نظريات درست هذا الموضوع، بقصد إيجاد بيئة صالحة لرعاية المبدعين في البيت والمدرسة والمجتمع **(أبو زيد،1999).**

ولعل أهمية الإبداع تكمن في:

1- كثرة عدد المشكلات العربية وتنوعها سواء أكانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية من جهل وفقر وأمراض.

2- سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلوم الحاسوب والاتصالات.

3- شدة التنافس بين الأفراد والشعوب في كافة الميادين.

4- زيادة الإنتاج المادي والروحي عند الأمم الأخرى وانخفاضه عند الأمة العربية.

5- الانفتاح والعولمة وحرية التجارة وما تفرضه من تحديات عديدة.

6- قناعة عدد من القيادات العربية بأن الإعتماد يكون على مبدعي الدولة وما ينتجه هؤلاء في ميادين الحياة المختلفة، وليس على عدد السكان وغزارة الموارد الطبيعية.

7- فشل العرب في مكافحة الأمية.

8- زيادة نسبة المهاجرين من العلماء والمبدعين والأطباء الذين يحتاجهم المجتمـــع العربي **(نور،2005).**

فالإبداع هو ا لمسئول عما وصلت إليه البشرية من رقي وتقدم عبر تاريخهـــا الطويل، فلولا الإبتكار لبقيت الحياة على صورتها البدائية حتى يومنا هذا، فـــالتفكير الإبداعي كغيره من أنواع التفكير، لابدّ له من دوافع تحركه وتثيره وتشجعه أو تدفع صاحبه لبذل الجهد والطاقة والإ ستمرار لفترات طويلة قد تطول أياماً أو شـــهوراً، ولابدّ لتلك العملية من ظروف مناسبة ومشجعه **(مساد،2005).**

فالتفكير الإبداعي ليس فقط استخدام الخيال للحصول على أفكـــار جديـــدة، ولكنه نموذج للحياة، فهو طريقة للنظر للعالم وللتفاعل مع الآخرين، فالإبداعية هـــي تطور للمواهب الفردية وتلمس للقدرات العقلية غير المستخدمة ، في أي وقت نواجه فيه مشاكل أو الخيار بين أمرين بحاجة إلى حلول علمية أو عملية، فهـــي عنـــصر حيوي في مواجهة التحديات في حياتنا اليومية **(Goff,1995).**

4.1.2 مبادىء نمط التفكير الإبداعي:

1- إن الإبداع قدرة ضرورية ومهمة لجميع الأفراد في أنشطتهم اليومية.

2- العملية الإبداعية يمكن وصفها، وتدريب الأفراد على ممارستها بشكل مباشـــر؛ بهدف زيادة قدراتهم الإبداعية، فهي ليست أمراً غامضاً، أو خفياً.

3- المبتكرات والإنجازات الإبداعية المختلفة كنتاجات للعملية الإبداعية، تتشابه في جميع الميادين العلمية منها والهندسية والإ قتصادية لأنها جميعاً تحتاج للعمليـــات العقلية المختلفة.

4- التفكير الإبداعي سواء أكان نتاجاً فردياً أو جماعياً متشابه إلى حد كبير **(مرعي والحيلة،2002).**

5.1.2 دور الأستاذ الجامعي في التعليم العالي:-

للتعليم الجامعي دور متميز في تقدم المجتمعات من خلال إعداد الكوادر البشرية المدرّبة، لذا فقد شهد التعليم الجامعي تطويراً واهتماماً كبيراً على مختلف الصُعد العربية والعالمية، لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين بكافة تحدياته الإجتماعية والإقتصادية والثقافية . لذا لابُدّ من التركيز على نوعية الطالب وإعداده إعداداً جيداً، وهذا يتطلب مدرساً يتمتع بكفايات علمية ومهنية عالية يترجمها إلى أساليب تدريسية تنمي التفكير، كالتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلة، وبالتالي تكوين العقول الاستقصائية **(زيتون،1995)**.

فالأستاذ الجامعي يعتبرالعمود الفقري للتعليم العالي وحجر الزاوية في كل إصلاح وتغيير يحصل له، وبالتالي في النظام الاجتماعي، والإقتصادي، والسياسي لبلده وأمته والعالم. ويستند هذا الإيمان إلى:-

1-أن الأستاذ الجامعي(مثله معلمي مراحل التعليم العام) يحمل أسمى وأقدس رسالة عرفتها البشرية.

2- التأثير الإيجابي أو السلبي الذي يتركه المدرس في طلبته لأنه القدوة لطلبته والخبير في تخصصه.

3- المطلوب من أساتذة الجامعة تخطيط السياسة التعليمية وتنفيذها وتقويمها لأنهم يشكلون غالبية العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

4- الأدوار الكبيرة الملقاة على عاتق أساتذة الجامعة، فهو المحاضر والمربي والمرشد والباحث والمستشار ومكتشف المبدعين ومدربهم خلال سنوات الدراسة الجامعية الأولى والعليا وبعدها.

5- يقدّم لمجتمعه أكثر مما يأخذ منه، مهما كان حجم عطاء مجتمعه المادي والمعنوي له **(نور،2005)**.

كما يجب على الأستاذ أن يشجع طلبته على إعطاء أفكار إبداعية جديدة وأصيلة على الموضوعات، وأن يشارك طلبته في التعليق على البرامج التي يعدها، وقد يطلب رأيهم خاصة في المجال الجامعي – في تفضيل بعض الموضوعات أو القضايا المطروحة عن البعض الآخر، من غير المساس بالروح العلمية للموضوع،

فيختار الأستاذ الموضوعات التي يريد أن يعطيها ، ولا بد من مناقشة ذلك مع الطلاب، وإبداء رأيهم في الكتاب أو كتابة تقرير عن الموضوع **(العمرية،2005)**.

وهناك خصائص للمحاضر الجامعي الجيد من أهمها:

1- يمتلك صوتاً واضحا وقويا ونطقاً سليماً.
2- يتحدث بصورة معتدلة.
3- يُوظّف الأسلوب الإلقائي الحواري.
4- يستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم.
5- يستخدم التعبيرات الوجهية والإشارات.
6- لا يتخوف من إظهار الابتسامة.
7- يركز في نظره على الطلبة واحداً واحداً، ثم على الطلبة بصورة عامة.
8- يكون متهيأ للمحاضرة بصورة جيدة.
9- يكون نشطاً وباعثاً لروح الحماس **(ماتيرو وموانجي وشليتي،2002)**.

أما الأمور التي يعملها الأستاذ الجامعي ليشجع الإبداع:

1- يعرض الأستاذ الجامعي الصفحة الأولى من مؤلفاته وبحوثه والكتب التي ترجمها على لوحة إعلانات القسم ليطلع عليها طلبته لما لذلك من أثر إيجابي على تحفيزهم على البحث والتقصي .
2- يُثمِّن أعمال طلبته خلال المحاضرات ويعرض الجيد منها كالتقارير، والبحوث، والتجارب.
3- لا يسخر من أسئلة طلابه وآرائهم حتى وإن كانت بسيطة وغريبة فقد ينطلق منها أفكار إبداعية أصيلة وجديدة.
4- يشارك طلبته ويساعدهم في حل بعض مشكلاتهم سواء العلمية منها أو الشخصية.
5- يُشيد بجهود العلماء والأدباء والمفكرين المبدعين الذين كان لهم دور في إنتاج الحضارة المادية والروحية، وحثهم على الإقتداء بهم.

6- يكون لديه ثقافة واسعة في مجالات العلوم التربوية والنفسية وعن المجتمع وتطوره.

7- يطرح أسئلة مثيرة للتفكير والتأمل والإستنتاج خلال محاضراته **(نور،2005)**.

6.1.2 خصائص الأستاذ الجامعي المبدع:

للأستاذ الجامعي دور كبير في تنمية الابتكار لدى طلابه، لذا يجب تدريبه وإعداده باستمرار، ليكون قادراً على تحقيق ذلك، ولنستطيع أن نطلق عليه اسم الأستاذ الجامعي المبتكر، ومن بين هذه الخصائص:-

1-أن يهتم بأن يجعل مهنة التدريس ممتعة له، وليست مجرد مصدر رزق له.

2-أن ينوّع في طرائق التدريس ولا يبقى على أسلوب واحد فقط.

3-أن يستخدم في تدريسهِ أشياء مثيرة ومحفزِة للتلاميذ.

4-الإكثار من القراءة في مجالات أخرى غير مجال اختصاصه.

5-الإهتمام بالطلاب ومراعاة الفروق الفردية عندهم.

6-تشجيع الطلاب على القيام بالتجارب خارج الصف ومناقشة نتائجها.

7-تشجيع الطلاب على عرض ما لديهم من أفكار ومناقشتها، حتى وإن كانت غير ذات أهمية **(الالوسي والزعبي،2002)**.

وقد أوردالباحث راثش ورفاقه **(Raths.etal,1986)** المشار إليه في **(جروان،1999)** قائمة بالخصائص والسلوكات التي يجب أن يتحلّى بها الأستاذ الجامعي لتوفير البيئة المناسبة لتشجيع عملية التفكير ومنها:

1تقبل أفكار الطلبة : فعلى الأستاذ الجامعي أن يدعو طلبته إلى التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم، ليستطيع أن يؤسس بيئة تعليميةتخلو من التهديد وال خوف، لذا يجب عليه أن يلعب أدواراً عدة من بينها دور الأب والمرشد والصديق والقائد والموجة.

2إعطاء وقت كاف للتفكير : فعلى الأستاذ الجامعي أن يعطي طلبته وقتاً كافياً للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية المعطاة لهم، ويتمهل قبل الإجابة عن أسئلة الطلبة، ليعلمهم م قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات، وبذلك يوفر بيئة محفزة للتفكير والتأمل.

3-وعليه أيضاً أن يعطي طلبته تغذية راجعة إيجابية حول أفكارهم وأعمالهم، وأن يستخدم أساليب التعزيز مع طلبته ويشجعهم على الاستمرار والبحث عن إضافات جديدة.

4- أن ينمي أفكار طلبته ويعترف بقيمتها، حتى ولو كانت تلك الآراء مخالفة لرأيه.

5-استخدام ألفاظ وتعبيرات مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته، وأن تكون هذه الألفاظ واضحة ومحددة.

ويشير (**اللقاني،1990**) إلى أن على الأستاذ الجامعي أن يستثير دافعية طلبته لكل موقف لتعليم الإبتكار، والتأكيد على أن يفكر تفكيراً حراً، وسيادة الجانب الإنساني في كافة التفاعلات الصفية واللاصفية، والحرص على أن يكون التقويم خبرة سارة تؤدي لمزيد من التعلم وهناك عدد من الأدوار منها:

1- يمكن أن يعلم الطلبة القدرة على إصدار الأحكام والتقييم.

2- يهتم بالأسئلة غير العادية لدى الطلبة ويحترمها.

3- يحترم جميع الأفكار والاقتراحات والحلول الغريبة التي يقدمها الطلبة لحل المشكلات المختلفة.

4- يُظهر للطلبة بأن أفكارهم ذات قيمة بالنسبة له عن طريق الاستماع لهم.

5تهيئة الفرص التعليمية اللازمة للطلاب من أجل التعلم والتفكير والاستكشاف دون خوف من التقويم المباشر أو الامتحان؛ لأن التقويم المتواصل للطالب قد يثير الرهبة لديه (**عاقل،1975؛حبيب،2000**).

فإذا توفرت هذه الصفات في الأستاذ الجامعي استطاع أن يوفر البيئة التعليمية المناسبة، سوف يؤدي إلى تطوير مواهب الطلبة، وتتكون لديهم القدرة على التفكير والإبداع.

7.1.2 خصائص الطالب المبدع:

من أبرز خصائص الطالب الجامعي المبدع: لديه ذاكرة قوية في بعض الأمور، مثقف ولديه معرفة واسعة في مختلف الموضوعات، يحتاج إلى وقت طويل للتفكير، يفضّل التعامل مع الأشياء المعقدة والمتنوعة والتي تحتمل أكثر من تفسير،

يعتمد على الملاحظة الشديدة للموضوع الذي يهمه، قادر على الإلمـــام بالتفاصـــيل وتلخيص الآراء، يحب التفكير والتأمـــل الـــذهني، ويركّـــز علـــى النقـــد البنـــاء **(Rawlinson,1980؛ السويدان والعدلوني،2002).**

وهناك خصائص أخرى للمبدع مثل الإيمان العميـــق بـــأن هنـــاك أســـباب ومسببات لكل شيء يـ بحث عنه، والاستعداد للتفكير بشكل منطقي والتعبير عن حياته الانفعالية ومعاناة القلق والإبتعاد عن كل ما يحد من الحرية، لديهِ قدرة على الصبر وإعطاء الآراء والأفكار المختلفة، مثابر مع رغبة داخلية لنيل اعتـــراف مجتمعـــه **(مساد،2005).**

فهو كذلك أقلقلقاً وحاجة للدفاع عـ ن نفـــسه وأكثـــر اســـتعداداً للاعتـــراف بأخطائه، لديه القدرة على التعامل مع المشكلات بكفاءة، لديـــه اهتمامـــات واســـعة ومتعددة، يميل إلى الإ ستقلال والإعتماد على الذات، ولا يهتم ظاهرياً بالحصول على روابط وثيقة مع الجماعات الاجتماعية لا يهتم بتقويم الآخرين، ولكنه يـــدرك هـــذا التقويم أو التقدير تماماً وهذا يعني بأنه يتمتع بمستوى عا لٍمـــن احتـــرام الـــذات . **(العيسوي،1980؛ والسرور،2002)**

كما يذكر بادوي **(Badawy,2001)** المشار إليه في **(الهويدي،2004)** خصائص أخرى للفرد المبدع منها:

لديه درجة عالية من الثقة، يدرك أن ميوله واتجاهاته تختلف عـ ن الآخرين، يتجه نحو التحصيل بدافع داخلي ليس خوفاً من ملامة الآخرين له، يعمـــ ل بـــبطء وبحذر شديدين عند حل المسائل وجمع البيانات، يُلاحظ عليـــه الاتـــزان الإنفعـــالي والنفسي، يكتشف الحقائق أكثر من غيره، يستطيع مناقشة ومقارنة أكثر من فكرة في الوقت نفسه للوصول إلى حلٍّ أو مبدأ أو قانون أفضل، يتميز بدرجـــة عاليـــة مـــن العقلانية والنقد الذاتي والثقافة العالية والقدرة على التحليل والتركيب .

فالمبدع مفطور على التفكير المنهجي الصحيح، فهو يتبع المنهج التجريد ي أو الاستنباطي أو التحليلي، وأن ما يتعلمه من أساليب التفكير المختلفة إنما ليستظهر بها ملكاتـــه، ويـــصبح أكثـــر وعيـــاً بمـــا يفكـــر ويعمـــل بـــه **(أبـــوعراق، 2002).**

فهذه ابرز الصفات التي يتميز بها الطالب الذي لديه بوادر للإبداع، لذا على الأستاذ الجامعي أن يُلاحظ هذه السمات والخصائص وينمّيها لـدى الطالـب حتـى يصبح فيما بعد إنساناً مبدعاً .

لقد رأينا الدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه الأستاذ الجامعي في تنمية التفكير لدى الطالب، ورأينا أيضا كم هي الواجبات الملقاة على كاهل الطالب كـي يطـور تفكيره إلى أسلوب التفكير الإبداعي، وجميع هذه المعطيات قد أشارت لنا وبـصورة واضحة إلى كيفية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب في الجامعة.

وبما أن هذه الدراسة تقوم بفكرتها الأساسية على معرفة مـستوى التفكيـر الإبداعي لدى الطالب الجامعي، فإن تلك المعطيات السابقة يمكن أن تنعكس بطريقة غير مباشرة على آلية التدريس في الجامعات بمكوناتها التعلمية (الأستاذ الجـامعي - الطالب الجامعي)، لأهمية تطوير التفكير الإبداعي لدى الطالب الجامعي .

ففي المرحلة الجامعية فقد أصبح العبء كبيراً على الأستاذ الجامعي فعليه أن يقدم المزيد من تطوير أساليبه واستراتيجياته التدريسية في مجال التفكير الإبداعي.

8.1.2 التفكير الإبداعي في التاريخ:

كلمة التاريخ تدل على مجرى الحوادث الذي يصنعه الأبطـال والـشعوب ، والتي وقعت منذ أقدم العصور التاريخية واستمرت وتطورت في الزمان والمكـان حتى وقتنا الحاضر. لذا فان اغلب المؤرخين يقصر معنـى التـاريخ علـى بحـث واستقصاء حوادث الماضي كما يدل عليه لفظ (Historia) المـستمد مـن الأصـل اليوناني القديم **(حميتو،2007)**.

لذا يعتبر التاريخ بمثابة سجل للخبرات البشرية ولنواحي النجـاح والفـشل التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته الأساسية على مر العصور، إذ يتتبـع التاريخ قصة الإنسان، ونشأته، وتطوره الثقافي والاقتصادي والعلمي والاجتمـاعي ومشكلاته، الأمر الذي يشارك في توضيح الحاضر الذي نعيش فيه،ويحدد ا تجاهات المستقبل، فيمكن القول بان الإهتمام بالحاضر يدعو للنظر فـي الماضـي لـتلمس

مؤثرات الماضي في تشكيل الحاضر والبحث في وسائل جعل مستقبل هذا الحاضر متطور عنه وعن ماضيه **(دبور،1987،11)**

فالتاريخ المواد الاجتماعية التي تهتم بدراسة العلاقات الإ نسانية وعلاقة الإنسان ببيئته، فهو يعالج طبيعته المجتمع وآماله وطموحاته وتطلعاته. فكثيرا من المشكلات التي نعاني منها في الوقت الحاضر ما هي إلا نتيجة لصراعات ومشكلات حدثت في الماضي ولكي نستطيع معالجة المشكلات التي تواجهنا اليوم ؛ لا بدّ من محاولة لفهم مجريات الأحداث والمشكلات الحالية، لتحديد ملامح واتجاهات المستقبل ال مرغوب فيه **(اللقاني ورضوان،1982)**. ولا يتحقق ذلك إلا بوجود أشخاص قادرين على التفكير ليتمكنوا من قراءة التاريخ بشكل ناقد ومتفحص، وليمكّنهم من الاستفادة من أحداثه الماضية والحالية لمواجهة التحديات في المستقبل .

لذا فإن مهمة التدريب على التفكير ليست من المهمات الصعبة أو المستحيلة، سواء في مادة التاريخ أو في أي مادة أخرى، إذ أن الطلبة بطبيعتهم يفكرون، ولا يقفوا سلبيين أمام أي موقف أو حدث يواجههم **(الطيطي،2003)**. ولتحقيق ذلك لابد من البدء بدراسة التاريخ من المرحلة الابتدائية عل شكل قصص هادفة ؛لان هذا الاسلوب يساعد على إكساب الطالب القيم الايجابية والاتجاهات السليمة ، وصقل لشخصيته، فعملية تعليم التاريخ تقتضي تقوية الحس الزمني عند الطلبة ليتمكنوا من الانتقال من الزمن الحاضر إلى الماضي لـ يساعدهم على التنبوء بمستقبلهم **(دبور، 1987)**

ويرى **(أبو حلو،1985)** ان كتب الدراسات الإ جتماعية ومناهجها- ومنها التاريخ – تهدف إلى تنمية التفكير لجعل المتعلم قادراً على اكتساب مهارات عدة، من أهمها: القدرة على تحديد البيانات ومصادر الحصول عليها وكيفية تنظيمها وتحليلها وتقييمها، ومهارة صياغة الفرضيات واختبارها والتوصل إلى التعميمات وممارسة عمليات التفكير المختلفة كالفهم والملاحظة والتحليل والتفسير والتفكير الإبداعي وصنع القرار **(الموسى،1998)**. وتُعتبر كذلك الإطار المرجعي والمصدر

المباشر الذي يتضمن محتواها المعرفة الإجتماعية والظواهر الطبيعية والبشرية والبحث والإستقصاء والقضايا الجدلية المعاصرة (**Jarolimec, 1977**).

لذا جاءت الإتجاهات المعاصرة في تدريس التاريخ تدعو إلى الاهتمام بالمهارات التي يمكن أن تنمّي عقل الطالب، والمتمثلة بتعزيز قدرة الطالب على الإستنباط والتمثيل وإصدار الأحكام والتقويم والتفسير، ويمكن تنمية هذه المهارات عن طريق بعض الإستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة (**الكريمين،2002**).

فإبداء الرأي من العوامل الشديدة الفاعلية في تنمية روح الأصالة والثقة. ففي مادة التاريخ ، ليست الأصالة العنصر الوحيد فقط، بل تحتاج مثل هذه الموضوعات لإثارة خصائص مثل : تنمية القدرة على الملاحظة والدقة، والاستنتاج العقلي، والحساسية للمشكلات، فلا بُدّ من وجود نظام يجمع بين المجاراة والإبداع في الوقت نفسه (**العمرية،2005**).

9.1.2 مكونات الإبداع:

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي الذي تناول مفهوم الإبداع بشكل مفصل، تبين بأنه يتضمن مجموعة من المكونات منها:

1- الطلاقة (Fluency):

"وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التي يقترحها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره، أي أنه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها" (**العمرية،2005،14**).

وقد لا تكون كل هذه الأفكار نافعة أو صالحة للتنفيذ، فقد يكون عدد قليل منها أو حتى فكرة واحدة تصلح . فالمهم أن يجمع عدداً كبيراً من الأفكار ثم يبدأ في بحثها فيقارنها ببعضها ويفاضل بينها ويختار الصالح منها (**أبو فارس،1990**).

ومن أنواع الطلاقة :1- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات 2- طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية 3- طلاقة الأشكال (**جروان،2002**).

2- المرونة(Flexibility):

هي النظر إلى الأشياء في صورة جديدة ومن عدة زوايا، قد تبدو أفكاراً غير مترابطة، ولكن النظر إليها بصورة مرنة يمكن الجمع والربط بين أجزائها فتبدو في شكل جديد **(أبو فارس،1990)**. أو"هي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وعدم تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت، بل لابدّ أن يكون الشخص المبدع على درجة مرتفعة من المرونة، ليكون قادرا على تغيير حالته العقلية لكي تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعي".

والتعبير عن المرونة يتخذ مظهرين:

أ- المرونة التلقائية : "هي قدرة الشخص على أن يعطي استجابات متعددة لا تنتمي إلى فئة، أو إطار أو شكل واحد، بل تنتمي إلى عدد متنوع من الإستجابات."

ب- المرونة التكيفية :" وهي التي تتعلق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة، فهي تهدف إلى تعديل السلوك ليتفق مع الحل السليم" **(العمرية،2005، 14)**.

3- الأصالة(Originality):

يمتاز الشخص المبدع بأنه ذو تفكير أصيل، أي أنه لا يكرر أفكار المحيطين به، وهذه الأفكار غير شائعة وغير تقليدية، فهو يبتعد عن تكرار الآخرين وحلولهم التقليدية للمشكلات بل يبحث عن أفكار جديدة، فالأصالة تعتمد على قيمة الأفكار ونوعيتها وجدتها وهذا ما يميزها عن الطلاقة، وتشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها عن المرونة. وهي لا تتضمن شروطاً تقويمية في النظر إلى البيئة أو نقد الذات، وهذا ما يميزها عن الحساسية للمشكلات **(العمرية،2005)**.

4- الحساسية للمشكلات : هي رؤية الشخص المبدع للكثير من المشكلات في الموقف الواحد، فهو يدرك أوجه القصور والأخطاء، فيكون لديه إحساس مرهف لسد الثغرات في المواقف والمشكلات العقلية والاجتماعية ومشاكل بيئته، ولديه رغبة كبيرة لخوض غمار البحث والتأليف ومحاولة فهمها ووضعها في إطار آخر، مما يفتح المجال أمامهم نحو الإبداع الخلاق **(العمرية،2005)**.

5- الإفاضة (التوسع): يرى جيلفورد أن هذه القدرة الإبداعية تتطلب إضافة مكونات وعناصر للأشكال الأولية، وهي بذلك تنتمي إلى قدرات التفكير التباعدي، التي يطلب فيها من الشخص توليد استجابات من المعلومات المعطاة، مثل توسيع فكرة ملخصة أو توضيح موضوع غامض **(أبو جادو،2004)**.

ويشير (**الهويدي،2004**) إلى عدد من مكونات الإبداع منها:

6-التحليل: وهي قدرة الفرد على تحليل الكل إلى عناصره الأساسية، سواء أكان هذا الشيء فكرة أو عملاً.

7- التركيب: وهي قدرة الفرد على تركيب أو إضافة الأجزاء أو التعديلات إلى بعضها لتكوين الشيء المتكامل سواء أكان فكرة أو صورة أو عملاً.

8 -التقييم: قدرة الفرد على اختيار الأفضل من الأفكار أو الحلول المتعددة للمشكلة.

9- التنبؤ: قدرة الفرد على توقع البدائل الممكنة أو النتائج أو الحلول المستقبلية.

فجميع هذه المكونات مهمة ولها دورها البارز في التفكير الإبداعي، ولكن أكثرها شيوعاً هي الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وهي تقاس في اختبارات الإبداع لتورانس صورة الألفاظ "أ" وصورة الأشكال "ب".

10.1.2 مراحل عملية الإبداع:

تتعدد النماذج التي تناولت مراحل الإبداع ومن هذه النماذج:-

أولاً: نموذج كاترين باترك وفرهام والاس (Patriek&GrahamWallows Catherine) فهما من أشهر من كتبا عن العملية الإبداعية حيث صنفاها إلى عدة مراحل وهي كما يلي:

1- مرحلة الإعداد(Preparation):

تتضمن هذه المرحلة تحديد المشكلة بشكل واضح، ومعرفة عناصرها وجوانبها الجوهرية وجمع المعلومات حول هذه المشكلة، ثم صياغة استنتاجات أولية بناء على المعلومات المتوفرة، ثم فحص الاستنتاجات العامة وهذا بدوره يؤدي إلى الحصول على معلومات هامة تساعد في صياغة فرضيات جديدة . والتأمل في

المشاكل المشابهة، والتعرف على طرق حلها السابقة للتوصل إلـــى حلـــول جديـــدة للمشكلة الراهنة.

2-مرحلة الاحتضان (Incubation):

وفيها يحاول الا مبدع أن يترك موضوع المشكلة وينشغل بشيء آخر، ليترك المجال لأفكاره بأن تختمر في ذهنه، وقد تكون فترة احتضان الفكرة قـــصيرة كـــأن تكون بضعة دقائق، أو قد تطول الفترة فتصل إلى سنوات . وتأتي هذه المرحلة بعـــد محاولات يائسة للوصول إلى حل إبداعي للمشكلة، فيرى تورانس أن هذ ه المرحلـــة من أصعب مراحل الإبداع؛ لأن الفرد يمر فيها بتقلبات مزاجية ونفسية.

3-مرحلة الإشراق (I11umination):

وهي المرحلة التي تلمع الفكرة في ذهن صاحبها والتي كانت تشغل تفكيـــره في مرحلتي الإعداد والاحتضان حيث تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المشكلة، وتأتي بشكل مفاجئ للشخص، ولا يمكن تحديدها مسبقاً، في وقت وفي مكـــان مـــا، وربما تلعب الظروف المحيطة بالمبدع دورا في حدوثها، وقد وصفها البعض بأنهـــا حالة من الإلهام.

4- مرحلة التحقق والبرهان :(Verificcation):

وهي مرحلة اختيار الحل والتأكد منه بعد الحصو لعلى النتـــائج الأصـــلية والمرضية في ضوء الحقائق المعروفة ونتائج التجارب، وعلى المبدع أن يتأكد مـــن صحة إبداعه قبل عرضه على أفراد المجتمع، وألا يصدر الحكم النهائي على عمله بل يتوقع النقد من الآخرين **(عبد العزيز،2006؛السرور،2002).**

ثانيا - نموذج شتاين (Stien)

يرى موريس شتاين (Stien) أن الإبداع "هو تكوين الفرضيات واختبارهـــا والتوصل لنتائج مختلفةوقد يظهر الإبداع في جانب منها ، أو في جمي ع جوانب هذه العملية". لذلك يفترض شتاين أن عملية الإبداع تمر بثلاث خطوات أو مراحل هي:

1مرحلة تكوين الفرضية وتبدأ هذه المرحلة بعد مرحلة الاستعداد، وتنتهي بفكرة، أو فرضية جديدة.

2- مرحلة اختبار الفرضية وتتضمن هذه المرحلة فحص الفكرة أو الفرضية بدقة واختبارها.

3- مرحلة توصيل النتائج وهي المرحلة التي يحدث فيها تبادل المعلومات والخبرات، وبالتالي عرضها للآخرين **(قطامي وأبو طالب وصبحي وحمدي وقطامي،1995)**.

ثالثا - نموذج الألوسي (1981) يلخص مراحل الإبداع بما يلي:

1- مرحلة الشعور بالمشكلة: وفيها يشعر الفرد بوجود مشكلة ما والحاجة لحلها.

2-مرحلة تحديد المشكلة : وفيها يصيغ المشكلة بجمل استفهامية أو تقريرية تحتاج إلى حل.

3-مرحلة فرض الفروض**ف**الفرض حل مقترح لم تثبت صحته، يعتقد الفرد أنه سيكون حلا في المستقبل.

4-مرحلة الحل : وفيها يتمكن الفرد من الوصول للحل الجديد والمناسب وبالتالي يستثني الحلول الأخرى المقترحة.

5-مرحلة التقويم : وفيها يتم التأكد من صحة الحل الجديد، ومدى فائدته في تلبية حاجات المجتمع**(الهويدي،2004)**.

فالناظر إلى هذه المراحل يرى بأن هناك تشابهاً بينها فهي تقوم على خطوات حل المشكلة والمتمثلة في تحديد المشكلة والشعور بها ووضع الفرضيات وجمع المعلومات ثم اختبارها للوصول إلى النتائج والتي تساعد على حل المشكلات ، وبالتالي إمكانية أن توصل الطالب إلى الإبداع .

11.1.2 الإستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تحفز الإبداع:

كان أحد التحديات التي واجهت التربية منذ القدم، هي إيجاد توازن بين متابعة عدمن المتعلمين والمنهاج المقرر من ناحية، وتشجيع حب الا ستطلاع والتفكير عند الطلابوعدم إعاقتهما من ناحية أخرى، لذا على الأستاذ الجامعي أن يحفّز ويدعم التفكير من خلال المنهاج بطرق مختلفة**(كرافت،2006)**.

ويوجد شبه إجماع بين المربين بأنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل الطرق لمختلف الصفوف أو المواد الدراسية أو لجميع المدرسين، فالأستاذ الجامعي الناجح هو الذي يستخدم أكبر عدد ممكن من الأساليب حسب المواقف التعليمية ليتمكن من تنمية القدرات والاهتمامات لدى الطلبة والتي تعمل على تحقيق أكبر عدد من الأهداف التربوية **(العمر،1986)**.

كما أثبتت الدراسات التربوية إمكانية تنمية التفكير الإبداعي، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من نشر ثقافة الإبداع بين الطلاب والأساتذة عن طريق القيام بالاجتماعات والندوات، لتوضيح مفهوم الإبداع، وفائدته ، ومعوقاته، واختباراته، ومكوناته **(الهويدي،2004)**. فقد اهتم التربويون من أمثال وليم جوردون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بالأنشطة، والإستراتيجيات،والأساليب التدريسية ، والتي تجعل الطالب محور العملية التعليمية والتعلمية منطلقين من تجربتهم من بعض مبادئ التفكير الإبداعي **(مرعي والحيلة،2002)**.

ومن هذه الاستراتيجيات :

أولاً- العصف الذهني (Brain Storming):

أوجد اوسبورن عام 1953م طريقته في تعليم التفكير الإبداعي، وهو برنامج جمعي تطرح فيه على المشاركين مشكلة أو فكرة معينة تتطلب حلاً، حيث يقوم الأستاذ بكتابة المشكلة في مكان بارز في غرفة التدريس، ويطلب من الطلبة بالتفكير بحلول لها، وعليه أن يكتبها دون تعديل وأن لا يرفض أو يستثني أو يسخر من أية فكرة يقدمها أي طالب وتعتبر هذه الطريقة من الإستراتيجيات المهمة في تطوير القدرات الإبداعية للطلاب وهي مرحلة مهمة من مراحل حل المشكلة الإبداعي **(عبد العزيز،2006)**.

بل وتعد وسيلة فعّالة لتوليد الأفكار لدى الطلبة على اختلاف أعمارهم وتشجعهم للبناء على أفكار بعضهم البعض **(الحارثي،2001)**. فالعصف الذهني هو هجوم مركز للعقول على الروتين وعادات الفكر الجامدة، لذلك فهو يقوم على تصور موقف تحدي بين طرفين : العقل البشري من جهة والمشكلة التي تتطلب الحل

من جهة أخرى ولمواجهة هذه المشكلة، لا بد للعقل من الإحاطة بالمشكلة من جميع جوانبها (**الكناني،2005**).

ويستخدم مفهوم العصف الذهني كمرادف لعدد من المفاهيم والمصطلحات وهي: القصف الذهني، قدح الذهن، والمفاكرة وإمطار الأفكار، وتوليد الأفكار، إلا أن مصطلح عصف الدماغ يعد أكثر استخداماً؛ لأن العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها للتوصل للحلول الإبداعية المناسبة للمشكلة، وهي تقوم على الفصل المصطنع بين إنتاج الأفكار من جهة وتطويرها وتقويمها وتعديلها من جهة أخرى(**روشكا 1989؛ الخضراء،2005**)

وحتى تتحقق أهداف استخدام هذا الأسلوب لا بد من الالتزام بمبدأين وأربع قواعد مهمة منها: (**دناوي، 2008؛روشكا،1989؛ قطامي، 2001؛ الهويدي، 2004**).

1- المبدأ الأول : تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

2- المبدأ الثاني:الكمية تولد النوعية أي أن الأفكار الكثيرة قد تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيّمة وثمينة.

أما القواعد الأربع فهي:

1- لا يجوز انتقاد الأفكار التي يطرحها الطلبة مهما بدت سخيفة أو تافهة.

2- يجب تشجيع المشاركين على إعطاء الأفكار الغريبة أو غير المنطقية، وذلك بقصد إعطاء أكبر عدد من الأفكار دون الإلتفات لنوعيتها.

3- التركيز على توليد كم كبير من الأفكار؛ لأنه كلما زادت هذه الأفكار فهناك احتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.

4- الأفكار المطروحة ملك للجميع، وبالتالي يمكن لأي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة معينة ولكي تنجح عملية العصف الذهني لابد من خبرة المدرس ونشاطه وجديته وقناعته بـ اسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع.

ويذكر(**روشكا،1989**) بأن جلسة العصف الذهني تستغرق عادة من (15-60دقيقة) بمتوسط ثلاثين دقيقة، وطريقة العصف الذهني طريقة فردية وجماعية، لكنها بالأصل معدة للعمل الجماعي، وتعالج المشكلا ت التي تتطلب حلولاً واتخاذ قرار ماويمكن أن تستخدم في مجال البحث والتطوير أيضا . وهناك العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية هذا الأسلوب مثل دراسة (**مطالقة،1998**) ودراسة (**Collado,1992**) ودراسة (**الألوسي،1981**).

فاسلوب العصف الذهني يمكن استخدامه في تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام والتاريخ بشكل خاص إذا اعتبر المدرس أن القضايا والأحداث التاريخية والحروبوالأزمات السياسية الدولية المطروحة فيه، يمكن أن تطرح على شكل مشكلة تستثير اهتمام الطلبة، وتحتاج إلى كثير من الأفكار والآراء لمناقشتها .

ثانياً- طريقة التعلم التعاوني:

وهي من استراتيجيات التدريس التي تؤدي لتنمية التفكير الإبداعي، في جميع المراحل الدراسية. وهذا ما أكدته دراسات دافدسون (Davidson,1992)؛ لأن كل فرد في التعلم التعاوني يعطى مهمة معينة وعليه أن يستوعبها ويناقشها مع أفراد مجموعتهوالرد على تساؤلاتهم، مما يؤدي للمشاركة الفعّالة والإيجابية لكل فرد منهم وللتعلم التعاوني أثر كبير في رفع مستوى تحصيل الطلاب، وفي مساعدة الطالب على تحقيق ذاته واتخاذ القرارات وزيادة ارتباطه بالمدرسة (**قطامي،2001؛السرور،2002**)كما أن دراسات عربية أخرى أثبتت فعالية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي مثل دراسة (**القضاة،1996**) ودراسة (**القضاة، 2001**) ودراسة (**رواشدة والقضاة،2003**) ودراسة(**Foster,1981**).

فالتعلم التعاوني: إحدى طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي تقوم على تقسيمالطلبة إلى مجموعات صغيرة من أجل تحقيق هدف معين، وعلى كل عضو من أعضاء المجموعة أن يكون له دور واضح ومحدد ليتحقق هذا المفهوم . أما المدرسفي التعلم التعاوني فله دوران : الدور الأول: يتمثل في أن يعمل بحرص واستمرار على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية

قيّة للطلبة ليستفيدوا منها. أما الدور الثاني نمذجة التعلم التعاوني بالإلتحاق بالمجموعات عند ظهور الحاجة لذلك؛ لأن المدرس دائماً يمثل القدوة بالنسبة للطلبة **(مرعي والحيلة، 2002).**

ويقوم المدرس بتوزيع الطلبة إلى مجموعات كل منها يتألف من طالبين إلى ستة طلاب وتكون هذه المجموعات غ ير متجانسة من حيث الجنس، والعرق، والثقافة، والمستوى الأكاديمي، وقد يغير المدرس المجموعة عند كل مهمة تعليمية أو أن يبقي الطلبة بنفس المجموعة ليطور المهارات الاجتماعية والتعاونية لديهم، كما ويوفر وقت المدرس في التنظيم، فيكون بذلك هدف التعلم التعاوني إتقان المهارات، أو الأساليب، أو الأنشطة، فكل طالب في المجموعة مسئول عن إتقان المهارة الموكولة له، وإتقان المجموعة للمهارات من جهة أخرى **(مرعي والحيلة، 2002).**

ولعل من أهم فوائد العمل التعاوني أنه يشجع الطلبة الأكثر هدوءاً وحيا ءً في الصف على التعبير عن آرائهم؛ لأنه س وف تتاح ل هم الفرصة ليتكلم الواحد منهم باسم المجموعة أو يلخص وجهات نظر الآخرين، مما يؤدي إلى شيوع جو من الثقة حتى في وجود إجابات خاطئة ، كما ويجعل الطلبة يفكرون لمدة أطول، وتتاح الفرصة للطلبةغير السريعين ليعبرّوا عن الأفكار المختلفة . أما بالنسبة للمناقشات التي تكون خلال التعلم التعاوني قدرها خمسة أضعاف المناقشات دون مجموعات . كما وتعوّد الطلبة على احترام أفكار بعضهم البعض، أما وقت التفكير فهو متاح للطلبة بشكل كبير؛ لأنه وقت المناقشة ، كما أن هناك ناطقاً باسم كل مجموعة يعطي ما خرجت به المجموعة في نهاية الوقت من ملاحظات، وهناك كاتب الملاحظات يلخص الأفكار ويدونها **(دي بونو، 1989).**

وقد حدد شويتز **(Schuitz,1980-1990)** أهمية التعلم التعاوني في تنمية الإتجاه الإيجابي وزيادة الدافعية نحو التعلم، وإشباع رغبات الطلبة التجريبية، وذكر سكون **(Schon,1989)** أن التعليم ضمن المجموعة سيغير المعلومة من حالة الجمود إلى حالة الحركة ولهذا يمكن أن نسمي التعلم التعاوني تعلم نشط **(منزلاوي، 2005).**

وقد بُذلت عدة محاولات لتهيئة الأجواء الإجتماعية والتي تؤدي إلى سيادة نوع معين من التفكير في الجماعة، ومن هذه المحاولات ما قام به دوتش (Deutch) عندما قسّم طلاباً جامعيين إلى خمس جماعات وشجع التعاون والتنافس بينهم، فأظهرت الجماعات المتعاونة إنتاجية أكثر أثناء مناقشة وحل المشكلات كلها بسرعة كبيرة من الجماعات الأخرى التي عمل أفرادها بشكل منفرد **(الكناني،2005)**.

وحتى يسهم التعلم التعاوني في تحقيق أهداف الدرس و يكون له القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة، لابد من القيام بالإجراءات اللازمة للتعلم التعاوني من تخطيط ومتابعة وتوجيه وتنفيذ وتقويم.

ثالثاً - طرح الأسئلة

إن من أهم القدرات التي يجب أن يمتلكها الشخص المبدع هي قدرته على طرح الأسئلة المختلفة، لذا يجب تشجيع الطلبة على ذلك منذ الصغر وضرورة الإجابة عن تساؤلاتهم، حتى ننمي لديهم القدرة على طرح الأسئلة **(السرور،2002)**.

إن طرح الأسئلة من قبل المدرسمهم لإثارة دافعية الطلبة للإجابة عليها، كما أن مستوى السؤال ونوعيته أيضاً مهم في تصنيف الأسئلة ؛ لذلك صنّف بلوم الأسئلة حسب المستوى المعرفي إلى ستة مستويات منها أسئلة المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وأسئلة التقويم **(زيتون،1995؛ الهويدي،2004)**.

ولكي ينجح المدرس في تفعيل استراتيجية طرح الأسئلة، وليحقق الهدف من تعليم الطلاب التفكير، فلابد له أن يكون ملماً بمستويات الأهداف في كافة المجالات التربوية (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري، والمجال الاجتماعي)، ثم يصوغ أسئلته متدرجاً من المستويات الدنيا التي قد تكون من نوع التذكر في بداية المناقشة إلى المستويات العليا وبذلك يكون قد ارتقى بفكر الطالب **(الشقيرات،2008)**. ولابد من توجيه وتوزيع مناسب للأسئلة فلا يتركز طرحها على طالب معين حتى لا يتحول النقاش إلى حوار بين المدرس وإحدى الطلبة **(ماتيرو وموانجي وشليتي،2002)**.

لذا يُعتبر طرح الأسئلة طريقة من طرق تدريس المواد الاجتماعية، وأهم وظائفها ما يلي : يستطيع المدرس أن يكشف عن مدى اكتساب الطلاب للخبرات الماضية، وفهمهم للمادة الجديدة، كما وتدّرب الطلاب على الإنضباطية أثناء المناقشة، وتساعدهم على التفكير بطريقة علمية سليمة، كما وتكشف عن ميول الطلاب، وتخلق لديهم الرغبة في حل المشكلات وتغرس في نفوسهم اتجاهات نحو التعلم، كما وتنمي عندهم روح التعاون(**عبيدات،1985**).

بل إن جميع طرائق التدريس لا بد أن يتخللها عدد من الأسئلة، قد يكون في بعضها عدد الأسئلة كبيراً، وقد يكون في بعضها الآخر قليلاً، فالسؤال فن في التعليم، فقدرة المدرس تظهر من خلال طريقة توجيهه للأسئلة وكيفية صياغتها وتوضيحها، وبذلك يكون له القدرة الكبيرة في التعليم (**مرعي والحيلة،2002**).

ومن مزايا طريقة طرح الأسئلة : إنها تكشف عن معلومات الطلبة السابقة وتثير حماسهم ودافعيتهم وتبين مدى استيعابهم للدرس الجديد، وتثير فضولهم، وتشوقهم إلى اكتساب المعرفة، وتساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم، وتنظم الأفكار وتُحسن التعبير عندهم.

أما الصفات الواجب توفرها في الأسئلة أن تكون واضحة ومحددة ، وتكون مناسبة لمستوى الطلاب، فيوجه المدرس السؤال لجميع الطلاب من أجل إعطاءهم فرصة التفكير بالإجابة عن السؤال ثم يختار طالباً معيناً للإجابة و من ثم يوزع الأسئلة على الطلاب بعدل، أي لا يحرم بعض الطلبة من طرح السؤال عليهم بما يتناسب والفروق الفردية بينهم . وأن يستمع بتأنٍ وجدية إلى إجابات الطلبة وتصحيحها بمشاركة الطلبة (**عبيدات،1985**).

أما الأسئلة المتشعبة وهي الأسئلة التي تتطلب إجابات متعددة، واُعتُمد على اختيارها كاسلوب في التدريس للمبررات الآتية:

1- تساعد الطلبة على التفكير والإنفتاح الذهني.

2- تمنحهم الفرصة للتفكير في اتجاهات متعددة من إيجاد أجوبة.

3- تثير المناقشات بين الطلبة أنفسهم (**الالوسي والزعبي،2002**).

ولا يكتفي المعلم بطرح الأسئلة، بل يجب عليه أن يشجع الطلبة على طرح الأسئلة، وقد صمم ريتشارد سكمان (Richard Suchman) صياغة نموذج استفساري، لمساعدة الطلبة على طرح الأسئلة، واعتبر أن الطلاب علماء صغار، يستطيعون طرح الأسئلة المثيرة للتفكير في القضايا المألوفة وتفسيرها تفسيراً علمياً، ويمكن تدريبهم على ذلك ، وهي عمليات ذهنية مادية؛ لأن الإنسان بطبيعته يطرح الأسئلة دائماً ويحب الاستطلاع، فما على المدرس إلا أن ينظّم عملية طرح الأسئلة وأن ينميها ويشجعها ويوجه الظروف البيئية المحيطة لخدمة ذلك . فعملية التساؤل والتقصي عملية يمكن استخدامها لإستثارة اهتمام الطلاب نحو حدث أو موقف مهم بالنسبة لهم. وخاصة إذا جرى التساؤل على شكل حوار وبذلك تتحقق النواتج المعرفية الثلاث: المعرفية والنفسحركية والوجدانية **(قطامي والقطامي،1998).**

إن طريقة مهارات طرح الأسئلة مهمة في تقوية المعرفة المفاهيمية، فإثارة الأسئلة تتيح للفرد رؤية الـ حاجات والمشكلات ويصبح حساساً للمشكلات، فطريقة طرح الأسئلة من مزايا الشخص المبدع وهي الوسيلة الوحيدة لخلق الحل الإبداعي **(السرور،2002).**

وقد أورد**(العزاوي ،2008)** بعض المهارات التيجب الالتزام بها عند طرح الأسئلة منها:

1- الصياغة والوضوحأي وضوح التعبيرات والألفاظ المستعملة فيه، وأن يبسّطه بطريقة واضحة؛ لأن السؤال المصوغ بطريقة رديئة يؤدي إلى تشويش ذهن الطالب واحباطه.
2- تكييف السؤال: أي تبسيط السؤال ليلائم مستوى الطلبة ولغتهم.
3- التسلسل: أي كيفية توجيه الأسئلة بترتيب مخطط له، قد يبدأ التسلسل من الأسئلة ذات المستوى الأدنى إلى الأسئلة ذات المستوى الأعلى.
4- الموازنة: أي طرح الأسئلة ذات مستويات وأنواع مختلفة لتناسب مستويات الطلبة.
5- المشاركة: أي حث الطلبة على التفاعل داخل الصف للحصول على المشاركة والتفاعل.

6- السبر: كيفية تتابع الأسئلة الأولية ليشجع المدرس طلبته على استكمال إجاباتهم وتوسيعها وتوضيحها ودعمها، وهذا الأسلوب يشجع الطلبة على الإنتقال إلى مستويات عقلية أعلى.

7- زمن الانتظار: وهو مقدار الوقت الذي ينتظره المدرس لتلقي الإجابة بعد أن يطرح السؤال على طالب أو مجموعة طلبته، وكلما أعطوا وقتاً أكثر كلما تلقوا إجابات أكثر مرونة.

8- أسئلة الطلبة: لها أهمية كبيرة ، حتى يستطيع المدرس الإجابة عنها في جو من الحوار الصفي؛ لأن الطلبة سيبنون على إجابات بعضهم البعض.

رابعاً: حل المشكلات

وجدت بعض الدراسات أن طرائق التدريس بالاستقصاء والاكتشاف والتي من أنواعها: حل المشكلات، تنمّي التفكير الإبداعي لدى الطلبة مثل دراسة **(زيغان،1994)** ودراسة (**الالوسي،1981)** ودراسة **(Carl,1981)** ودراسة **(Harkow,1996)**.

تعرف المشكلة بأنها سؤال يتطلب إجابة أو تفسيراً أوحلاً، فهو موقف يمكن اعتباره فرصة للتعلم والاكتشاف "**(مرعي والحيلة،2002)**. إن مهارة حل المشكلة من المهارات القابلة للتطور والنمو لدى الطلبة، ف هي مهمة في معالجة الخبرات العلمية والحياتية لتدريب الطلبة عليها ، ولتفعيل دورهم يجب أن توظّف لتعلم المواد الدراسية والتدريب على التفكير **(قطامي،2001)**.

ويشير جون جاروليمك**(Jarolimec, 1977)** أن على مدرس الدراسات الاجتماعية أن يقوم بعدة أمور ليكون قادراً على تفعيل أسلوب حل المشكلات منها:

1- شرح وتوضيح بعض القضايا والمشكلات التي تحيط ببيئة التعليم والمتعلم.

2- تحديد المهارات الفكرية التي تقترن بعملية التفكير.

3- استعمال الأسئلة المناسبة لتحقيق أهداف معينة واستخدام أشكال عديدة ومختلفة من أنماط الأسئلة في الدراسات الاجتماعية.

4- تحديد المشكلات والظروف التي تناسب بشكل جيد تطوير مهارات حل المشكلات.

5- اكتشاف وبناء المواد التعليمية التي تلزم الاستفسار عن حل المشكلة.

6- تطوير مواقف الفضول والتفكير البنّاء عند التلاميذ.

7- مساعدة الطلاب في تقييم المعلومات ومصادرها المختلفة.

أما خطوات حل المشكلة تتمثل في (Jarolimec,1977؛ عبيدات، 1985؛Adair.1990):

1- الإحساس بالمشكلة:

إن الشعور بالمشكلة تعتبر الخطوة الأولى في حل المشكلة، وينتج هذا الشعور، نتيجة لملاحظة ع ابرة. ودور المدرس تنمية هذا الشعور عند الطالب، عن طريق طرح أسئلة، أو عرض وسيلة تعليمية، أو إثارة النقاش حول موضوع معين، ليولّد عندهم روح البحث والاستقصاء مما يجعل الطلاب يشعرون بأنهم بحاجة إلى الا ستزادة وأن معلوماتهم ناقصة حول الموضوع المطروح للمناقشة، مما يضطرهم للرجوع إلى مصادر غير المدرس والكتاب ، ليصبح لديهم معرفة بالمشكلة من جميع جوانبها.

2- تحديد المشكلة وصوغها بوضوح:

إن تحديد المشكلة بوضوح يساعد على حلها، ويجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى الطلاب، ومع الإمكانيات المادية في الجامعة وأن تكون المشكلة وفق منهاج الطلاب أنفسهم، حتى لا يكون طرح المشكلة منفصلاً عن المنها ج المقرر لهم.

3-جمع المعلومات عن المشكلة:

بعد أن تحدد المشكلة، تبدأ عملية جمع المعلومات، ودور المدرس أن يرشد الطلبة إلى مصادر المعلومات سواء في مكتبة الجامعة أو في المكتبات المجاورة، على أن تت وفر هذه المصادر، وإلا سوف يولّد الإحباط عند الطلبة وتتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو حل المشكلات.

ويشير كلا من **(ماتيرو وموانجي وشـــليتي، 2002)** إلـــى أن المعلومـــات والحقائق بالرغم من فائدتها ليست كافية لحل المشكلة، بل لابد من الربط بيـ نهمـــا لإيجاد حل مؤثر لمشكلة ما.

4- فرض الفروض لحل هذه المشكلة :

بعد عملية جمع المعلومات عن المشكلة، يقوم المدرس بمـــساعدة الطـــلاب بصياغة الفرضيات. والفرضيات عبارة عن حلـــول محتملـــة للمـــشكلة، فهـــي تخمينات ذكية للوصول إلى حلول للمشكلة، وقد توضع فرضيات متعددة ومختلفة للمشكلة.

5-اختيار الفرض المناسب:

يكون اختياره عن طريق النقاش، وطرح الأسئلة، وجمع المعلومات، ليتمكن الطالب من اختيار الفرضيات المناسبة للمشكلة ، وعلى المدرس أن يكون ملمـــاً بالموضوع؛ لكي لا يخرج الطلاب في تعميمات خاطئة.

6- تنفيذ الحل وتجربته وتقويمه:

على المدرس أن يسهّل الخبرات والمواد ليتسنّى للطلاب تنفيذ وتجربة الحل بأنفسهم. ويتأكد بأنه استخدم كل المعلومات المهمة، ثم مراجعة الحلول في ضوء الخبرة.

فهذه الخطوات الست خطوات تعلم وتعليم حل المشكلات. فلها الدور الكبيـــر في إثارة التفكير فتحديد المشكلة يتطلب الإحساس بمشكلة ما، ثم إيجاد الروا بط التي تربط بين عناصر المشكلة وهو عمل ذهني وهذا يتطلـــب مـــن المـــتعلم أن يحـــدد العناصر ليدرك أيها أكثر أهمية من غيرها، ثم تعدد الحلول الذي يتطلب فهم المشكلة والتي تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة ، ثم عمليـــة انتقاء وتصفية الحلول وفق مع اايير معينة، ثم تجريب الحل للتأكد منه وهذا يتطلـــب قدرة على صياغته صياغة دقيقة وواضحة ، وأخيراً القدرة على تعميم النتيجة علـــى الحالات المشابهة **(قطامي،2001)**.

ويشير جاروليمك **(Jarolimec,1977)** إلى أنه لا يمكن تصور أسلوب حـــل المشكلة بأنه سلسلة من الخطوات، لكن المهم طريقة التفكير التي تتطلب أدلة قاطعة

أو ملاحظة الأحداث مع ربط الأسباب بالمسببات، فالإ ستنتاجات العلمية تقوم على حل مشكلة تقبل مبدئياً استناداً إلى المعلومات المتاحة في ذلك الوقت، والنتيجة أن هذا سيترك الباب مفتوحاً لكثير من التساؤلات أو الإ ستنتاجات أو التفسيرات، فهذه الطريقة في التفكير يرجع الفضل لها في تطور العلوم الحديثة والتكنولوجيا . لذا اكّد **(روشكا،1989)** أن فريقاً من الباحثين اعتبروا أن الإبداع وحل المشكلات من حيث الجوهر والمضمون يشكلان الظاهرة نفسها، ففي بحث لجيلفورد يعتبر أن هذين المظهرين مشتركين في عدد من النقاط، ويؤكد مادام هناك إبداع ما في مجال ما فهذا يعني حلاً جديداً لمشكلة ما، أما النتاج الإبداعي فهو الوسيلة للوصول إلى الهدف الذي هو حل المشكلة، على أن يتضمن هذا الحل درجة معينة من الجدة والأصالة .

لقد اجمع المختصون على أن أسلوب حل المشكلات له مميزات عديدة لعل من أبرزها:تنمية مهارات عديدة عند الطلبة التي من أهمها: الاكتشاف العلمي، والتصنيف، والتفسير، والاستدلال، وتنمية المهارات الفكرية ، والتأكيد على استمرارية دافعية الطالب وحماسه نحو عملية ي التعلم والتعليم، كما وتهتم ببناء الطالب من حيث اعتماده وثقته بنفسه **(زيتون،1995)**.

نلاحظ بأن الإ ستراتيجيات التدريسية السابقة تكاد تكون مكمّلة لبعضها البعض ومتداخلة فاسلوب العصف الذهني قد يُقسّم فيه الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتناول قضية أو مشكلة معينة مطروحة في التاريخ أو في مادة أخرى تطرح عليها الأسئلة للوصول في النهاية إلى حلول لتلك المشكلة . كما أن على المدرس أن ينوع في الإستراتيجيات بما يلائم أهداف الدرس وموضوعه ومستوى نمو الطلبة وتوفر العناصر المادية والوقت المتوفر . فمن الواضح إمكانية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة إذا وجدت بيئة تربوية مناسبة من مدرسين لديهم القدرة على التجديد والتغيير ومن خلال امتلاكهم للكفاءات اللازمة والمهارات وتفعيل الأساليب والاستراتيجيات التدريسية.

يتضح مما سبق أن هناك محورين تدور حولهما الدراسة هما : مفهوم كل من التفكير والإبداع والتفكير الإبداعي ودور الأستاذ الجامعي وخصائص كلاً من

الطالب والمدرس المبدع، والتفكير الإبداعي في التاريخ، ومكونات ومراحل الإبداع، والمحور الثاني هو كيفية تنمية التفكير الإبداعي عن طريق عدد من الا ستراتيجيات التدريسية؛ وذلك لأن التفكير أصبح من الأهداف الرئيسة للمناهج ، مشكّلا بذلك أرضية صلبةتبنى عليها ا لدراسات السابقة التي تناولت كيفية تنمية الإبداع وعلاقته ببعض المتغيرات، ونظراً لقلة الدراسات التي تحدثت عن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ، فقد جاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا الموضوع.

2.2 الدراسات السابقة:

نالت مهارة التفكير الإبداعي اهتما ماً من قبل الباحثين، حيث تم إجراء العديد من الدراسات حول إمكانية تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات، ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت مستوى التفكير الإبداعي عند الطلبة، وخاصة طلبة الجامعات . فقد تم دمج الدراسات التي قاست مستوى التفكير الإبداعي عند الطلبة مع الدراسات التي تناولت الاستراتجيات والأساليب التدريسية والتي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي، فكانت الدراسات على النحو التالي :

أولاً: الدراسات العربية التي تناولت مستوى وتنمية التفكير الإبداعي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية التي تناولت مستوى وتنمية التفكير الإبداعي.

1.2.2 الدراسات العربية التي تناولت مستوى وتنمية التفكير الإبداعي.

أجرى **(الألوسي،1981)** دراسة هدفت إلي معرفة أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التدريسية على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف الخامس في العراق، تكونت عي نة الدراسة من (100) طالبٍ وطالبة موزعين على أربع شعب في مدرستين، في كل مدرسة شعبة تمثل مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تضمنت الدراسة خمسة أساليب تدريسية لمعرفة أثرها في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، وهي :1- الأسئلة المتشعبة 2- أسلوب حفز الدماغ 3- الطريقة الاستكشافية 4- الألعاب العلمية 5- الألغاز الصورية. كشفت نتائج الدراسة عما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الا ختبار البعدي بين الذكور والإناث ضمن تلاميذ المجموعة التجريبية(**مراشدة،1992**)

أما دراسة (**الكناني،1990**) فقد طبقت على عينة مؤلفة من (145) طالباً و(142) طالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي حيث هدفت إلى التعرف على أثر النوع الاجتماعي في التفكير الإبداعي، وعلاقة النوع الاجتماعي بالإبداع، وتبين بعد التحليلات الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور وأداء الإناث في درجاتهم الإبداعية، كما توصلت الدراسة إلى إن هذه الفروق سوف لا تختلف كثيراً عند الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة الجامعة. واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة السابقة في عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للنوع الاجتماعي (**البطوش،2005**).

وأنجز (**العمر،1990**) دراسة هدفت إلى بحث النمو الحاصل في القدرة على التفكير الإبتكاري بارتقاء الطلبة في الدراسة الأكاديمية من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثاني الثانوي وباختلاف الجنسين، وإلى الكشف عن العلاقة بين الا بتكار والتحصيل في الدراسات الاجتماعية، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث بلغ عدد أفرادها (543) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث مقياس التفكير الإبتكاري لتورانس صورة الألفاظ (أ). وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس التفكير الإبتكاري ولصالح الإناث . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المستوى التعليمي (الأول الثانوي والثاني الثانوي) والجنس (ذكر،أنثى) في أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبتكاري، وعدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الابتكار والتحصيل في الدراسات الاجتماعية.

أما دراسة (**مراشدة،1992**) فقد هدفت إلى بحث النمو في القدرة على التفكير الإبتكاري بتقدم الطالبة في المستوى التعليمي من الصف التاسع الأساسي إلى الصف الثاني الثانوي، واختلاف تلك القدرة حسب نوع التخصص (علمي، أدبي، مهني)، وقد بلغت عينة الدراسة من (382) طالبة، منهن (189) طالبة من الصف الثاني

الثانوي و(193) طالبة من الصف التاسع الأساسي، وجميعهن من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا للعام الدراسي 1991/1992م واستخدم لأغراض الدراسة مقياس التفكير ألابتكاري لسيد خير الله.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نموا في القدرة على التفكير الإبتكاري بتقدم الطالبة في المستوى التعليمي، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في القدرة على التفكير الإبتكاري باختلاف مسار التعليم ولصالح طالبات التخصص العلمي، وفسرت هذه النتائج في ضوء عوامل النضج، واختلاف معاملة الأهل، واتجاهات المعلمات، واستخدام تكنولوجيا التعليم في بعض التخصصات، إضافة لا ختلاف المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة التيأدت إلى اختلاف في القدرة على التفكير الإبتكاري. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمبتكرين، وتعديل المناهج في التخصص الأدبي والمهني. وتعارضت هذه الدراسة مع دراسة **(الكناني،1990)** والتي توصلت إلى انه لا يوجد نمو في القدرة على التفكير الإبداعي بتقدم الطالب في المستوى التعليمي .

أما دراسة **(زيغان،1993)** فقد هدفت إلى معرفة ثأ طريقتي الا ستقصاء والإكتشاف كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن . اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عدد أفرادها (41)طالباً في الصف الـ تاسع الأساسي من مدرسة الحسن بن الهيثم، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين : الأولى، خضعت لتدريس فصل مشكلات المياه في الوطن العربي بطريقة ا لإكتشاف في أربعة لقاءات صفية، والثانية خضعت لتدريس الفصل نفسه بطريقة الا ستقصاء في أربعة لقاءات صفية، وكانت اللقاءات مصمـة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومكوناته الأساسية في الطلاقة والمرونة والأصالة من خلال النشاطات التعليمية . استخدم الباحث مقياس تور انس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، وجرى التأكد من صدق وثبات المقياس باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة على طريقتي التدريس في مكونات التفكير الإبداعي وهي الطلاقة والمرونة والأصالة . وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: ظهور أثر

واضح في تنمية التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاختبار على طلبة الصف التاسع الأساسي. ولم تجد الدراسة فرقا ذا دلالة بين طريقتي التدريس في اختبار التفكير الإبداعي، ويستدل على ذلك من التكافؤ في المتوسطات الحسابية لنتائج طلبة الصف التاسع الأساسي. وقد أوصت الدراسة بما يلي: إن التدريس باستخدام طريقتي الإستقصاء والاكتشاف ممكن حيث أنهما تنميان قدرة الطلاب على الإبداع في الدراسات الاجتماعية. وإجراء دراسات أخرى مماثلة تأخذ في الاعتبار متغيرات أخرى غير تلك التي اعتمدت في هذه الدراسة.

وجاءت دراسة **(القضاة، 1995)** للوقوف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من طلاب الصف العاشر في مديرية تربية محافظة عجلون. واستخدم الباحث مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ (أ) المعدل للبيئة الأردنية، وتم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين مستويات أداء المفحوصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسط أداء الطلبة على بعد الطلاقة والمرونة، والأصالة، والمجموع الكلي للإبداع على مقياس التفكير الإبداعي تعزى إلى الطريقة، ولصالح طريقة التعلم التعاوني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لجنس المتعلم، ولصالح الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أنهى الباحث دراسته بتقديم مجموعة من التوصيات، تمثلت في الدعوة إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس التاريخ، وإجراء دراسات مماثلة تتناول موضوعات مختلفة في الدراسات الاجتماعية وفي مراحل مختلفة مع إدخال متغيرات أخرى.

كما هدفت دراسة **(الظواهر، 1996)** التعرف على علاقة التفكير الإبتكاري ومكوناته الثلاثة: الطلاقة والمرونة والأصالة، بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة

الكرك. تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في مديريات التربية والتعليم (الكرك،المزار،القصر) للعام الدراسي 1995 /1996م والبالغ عددهم (2642) طالبا وطالبة موزعين على (111) شعبة صفية، حيث تكونت عينة الدراسة من (650) طالبا وطالبة موزعين على (29) شعبة صفية، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية على مستوى المديريات المختلفة. وطبق الباحث على أفراد العينة اختبار أبراهام للتفكير الإبتكاري . أظهرت نتائج الدراسة وجود آثار دالة إحصائياً تعزى لأنماط الشخصية المهنية ، وكذلك أبرزت النتائج عدم وجود فروق في أداء الطلبة على مستوى التفكير الإبتكاري تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي تهم المدرسين والباحثين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم.

وأجرت (**خصاونة،1997**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تنظيم تعلم الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية وقد استخدمت الباحثة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" بصورته المعدلة للبيئة الأردنية وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث اشتملت على (4)شعب ذكور و (4) شعب إناث تم تقسيمها عشوئيًا إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وتكونت من شعبتي ذكور وشعبتي إناث وخضعت لتدريس وحدة الدولة العثمانية بطريقة الإبداع والمجموعة الأخرى تكونت من شعبتي ذكور وشعبتي إناث ودرست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية . وقد كشفت نتائج الدراسة عمّا يلي :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار تورانس الكلي للتفكير الإبداعي تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور .

وأجرت (**السرور وحسين،1997**) دراسة لمعرفة أثر استخدام ثلاثة أجزاء من برنامج الكورت لتعليم التفكير وهي الإدراك والتنظيم والإبداع في تنمية التفكير الإبداعي عند طلاب الصف الثامن الأساسي . تكون أفراد الدراسة من صفين

دراسيين تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة . اشتملت المجموعة التجريبية على (35) طالباً والمجموعة الضابطة على (40) طالباً. تم تطبيق اختبار تورانس اللفظي (قبلي – بعدي)، واستخدم تحليل التغاير لإ ختبار الفروق بين المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدريب على كل من أبعاد الطلاقة اللفظية والمرو نة اللفظية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على بعد الأصالة اللفظية.

أما دراسة **(مطالقة،1998)** فقد جاءت للكشف عن اثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي، ومعرفة أثر كل من جنس الطالب ونوع المدرسة على ت أثر إبداعه بجلسات العصف الذهني، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصفوف الثامن والتاسع الأساسي في المدارس الحكومية في إربد في العام الدراسي (1997/1998م)، وبلغ عددهم (7256) طالباً وطالبة من الصف الثامن و(6742) من الصف التاسع، أما عينة الدراسة فتكونت من (454) طالباً وطالبة من الصف الثامن والتاسع تم اختيارهم من مدرستين حكومتين، شملت على (120) طالباً و(105) طالبة من الصف الثامن و (99) طالباً و(130) طالبة من الصف التاسع الأساسي طبقت الباحثة مقياس تورانس لـ لتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) وصورة الأشكال (أ)المعدلتين للبيئة الأردنية. وبعد عقد جلسات عصف ذهني للعينة بواقع أربع جلسات لكل شعبة أعيد تطبيق اختبار تورانس بصورتيه اللا فظية والشكلية على أفراد العينة نفسها وأظهرت الدراسة النتائج التالية :- وجود أثر دال إحصائيا بجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي الكلي - وإن درجة التحسن في التفكير الإبداعي، قبل وبعد جلسات العصف الذهني عند الإناث كانت أعلى من الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي من الناحية الإحصائية . وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستخدام العصف الذهني في الغرفة الصفية، لما له من دور فعّال في تنمية الأفكار الإبداعية عند الطلبة.

كما قام (**سواقد والنبهان،1998**) بدراسة هدفت إلى تحقيق هدفين رئيسين : أولهما قياس القدرة على التفكير الإبداعي ومكوناتها :الطلاقة والمرونة والأصالة عند طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة الكرك في جنوب الأردن، والتعرف إلى مدى اختلاف مستوى هذه القدرة ومكوناتها با ختلاف الجنس، وفرع الدراسة (أدبي،علمي). وثانيها: الوقوف على نوع العلاقة بين المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للطلبة، وقدرتهم على الـ تفكير الإبداعي. استخدم الباحث اختبار (أبراهيم القبلي) القدرة على التفكير الإبداعي بعد التأكد من درجة صدقه وثباته، كما تم تطوير استبانة لتحديد المستوى الإقتصادي، والثقافي، والإ جتماعي. تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بالصف الأول الثانوي البالغ عددهم (2500) طالبٍ وطالبة بواقع (102) شعبة صفية موزعة على مديريات التربية والتعليم في الكرك والمزار والقصر. وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها (900) طالبٍ وطالبة جرى التحليل على (895) فرد منهم فقط . وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لفرع الدراسة في مكونات الـ تفكير الإبداعي الثلاثة، المرونة ، والأصالة، والطلاقة، ولصالح طلبة الفرع العلمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي في عوامل القدرة على التفكير الإبداعي . وقد كان التأثير واضحا في الدرجة الأولى على عامل الأصالة يليه عامل المرونة، ثم الطلاقة، ولم يكن تأثير المستوى الاقتصادي، والثقافي، والاجتماعي في مكونات القدرة على التفكير الإبداعي مختلفة عند الطلبة من الفرعين العلمي والأدبي . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في أغلب مكونات التفكير الإبداعي . ووجود أثر لتفاعل الطريقة مع الجنس ولصالح الإناث.

أما دراسة (**أبو زيد،1999**) فقد هدفت إلى بحث دور كل من متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، ومستوى التحصيل، والمعدل التراكمي، ومكان السكن الدائم، على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (390) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، وكان مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1481) تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة للتفكير الإبداعي، وهي

مكونة من (80) فقرة في صورتها المبدئية، موزعة على أربعة مجالات هي (الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والحساسية للمشكلات)، ولقد أظهرت نتائج الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة في التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ما عدا في مجال الطلاقة ولصالح الإناث، والتخصص الأكاديمي (ما عدا في مجال المرونة لصالح الكليات العلمية، والمعدل التراكمي، ومكان الإقامة الدائم.

وسعت دراسة (**القضاة،2001**) إلى معرفة أثر التعلم والتعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي، كما سعت الدراسة أيضاً للكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التفكير الإبداعي والتحصيل . وتكونت عينة الدراسة من (139) طالبا وطالبة تم اختيارهم من مدرستين حكوميتين بالطريقة العشوائية العنقوديةتم توزيعهم إلى مجموعتين : التجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة بالطريقة العادية . وطبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) وتم استخدام تحليل التباين الثنائي ومعاملات الارتباط، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين كل من التفكير الإبداعي والتحصيل في الاختبار القبلي والبعدي حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط ما بين (0.65-0.68) .

وقام (**بني ياسين،2002**) بدراسة لمعرفة أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن . وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (48) طالباً، موزعين على شعبتين(أ،ب) تم تصنيفهم عشوائياً إلى مجموعتين : الأولى تجريبية درست بطريقة خرائط المفاهيم، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية استخدم الباحث أداتين الأولى : اختبار تحصيلي تكون من (26) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والأداة الثانية : اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، صورة الألفاظ (أ) المعدل للبيئة الأردنية وحسب له معاملات الصدق والثبات على عينة استطلاعية مكونة من (45) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عناصر التفكير

الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) والإختبار الكلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. كما أوصت الدراسة بضرورة تبني طريقة خرائط المفاهيم في تدريس مبحث الجغرافيا، نظراً للأثر الفعال في زيادة التحصيل وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

كما قام (رواشدة والقضاة،2003) بدراسة استهدفت الكشف عن أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير لطلبة الصف الثامن الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في تنمية التفكير الإبداعي . أعدت الدراسة نموذج تعلم تعاوني، وتم التحقق من صدقه، كما أعدت الدراسة اختباراً للإبداع تم التحقق من صدق محتواه بالتحكيم، وحسب الصدق التلازمي له مع اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) فكان(0.86)، وتم التحقق من ثباته بطريقة الاختبار وإعادته فكان (0.83). أما مجتمع الدراسة فقد تكون من (2754) طالباً وطالبة في الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون للعام الدراسي 2001/2000م، وتم اختيار عينة الدراسة بالعشوائية الطبقية من (139)طالباً وطالبة في أربع شعب، من مدرستين حكوميتين، وتمت المعالجة في الدراسة على مدى ثلاثة أسابيع ، وبعد ذلك أجري اختبار الإبداع البعدي، وبعد تحليل البيانات ، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) ولصالح طلبة المجموعة التي درست باستخدام التعليم التعاوني، مقارنة بطلبة المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، في حين لم توجد فروق بين التفكير الإبداعي للطلاب والطالبات وكذلك لم توجد فروق للتفاعل بين الطريقة والجنس وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: ضرورة استخدام المعلمين طريقة التعلم التعاوني. وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسة(**القضاة،1996**) ودراسة (**القضاة،2001**) من حيث استخدام الطريقة وهي التعلم التعاوني والدور الذي يمكن أن تلعبه في تنمية التفكير الإبداعي .

وأجرى (**القرالة،2004**) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي في تطوير القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي . تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي (الذكور) التابعين

لمديرية التربية والتعليم – قصبة الكرك - للعام الدراسي 2004-2005م، والبالغ عددهم (881) طالباً، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (51) طالباً تم اختيارهم من مدرسة كثربا الثانوية للبنين بشكل انتقائي . وقد تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (26) طالباً، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (25) طالباً. أعد الباحث سبعة مواقف تعليمية مماثلة للمواقف التي تضمنها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي النموذج اللفظي (أ)، وذلك لتدريب أفراد المجموعة التجريبية عليها، مستخدماً إجراءات النقاش والتعزيز . استمر التدريب أربعة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وبمعدل (40) دقيقة للجلسة الواحدة، تم تطبيق اختبار تورنس النموذج اللفظي (أ) على كلتا المجموعتين كاختبار قبلي وبعدي . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة. فالبرامج التعليمية قد تحفز الإبداع مثل برنامج الكورت وهذا ما أشارت إليه دراسة (**السرور وحسين، 1997**) .

كما وهدفت دراسة (**البطوش، 2005**) إلى معرفة أثر متغيرات النوع الاجتماعي والكلية ومستوى تعليم الوالدين على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة مؤتة وتكمن أهمية الدراسة في لفت أنظار التربويين إلى ضرورة التعرف على إمكانيات طلبة الجامعات الإبداعية، وجامعة مؤتة خاصة، أظهرت النتائج وجودفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية (كليات إنسانية،علمية) ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين باستثناء بعد الأصالة)، كما لم تظهر فروق داله إحصائياً تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها إجراء دراسات وأبحاث تعنى بالتفكير الإبداعي، على مستوى التعليم الجامعي.

وأجرى (**المواجدة، 2006**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم المحوسب الفردي والتعلم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة

صف السابع في مبحث الجغرافيا في الأردن . ولتحقيق هدف الدراسة عمل الباحث على إعداد برمجية تعليمية محوسبة لوحدة مشكلات بيئية من كتاب الجغرافيا الصف/ السابع، وتم إعدادها وفق أسلوبي التعلم . واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ "أ") وتم تطبيق الإختبار قبل التجربة وبعدها وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة،المرونة،الأصالة) والإبداع الكلي تعزى لأسلوب التعلم ولصالح التعلم المحوسب بالمجموعات.

2- عدم و جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والإبداع الكلي تعزى للنوع الاجتماعي.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الكلي تعزى للتفاعل بين أسلوب التعلم والنوع الإجتماعي.وقد أوصت الدراسة بإيلاء التعلم المحوسب بالمجموعات عناية واهتماماً، والعمل على تعميمه في الميدان التربوي.

2.2.2 الدراسات الأجنبية التي تناولت مستوى وتنمية التفكير الإبداعي

أجرى فوستر **(Foster,1981)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى مساهمة التعلم التعاوني في تنمية الإبداع،مقارنة بالتعلم الفردي . تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً، من طلاب الصفين الخامس والسادس الأساسيين وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تعلمت بشكل جماعي، ومجموعة ضابطة تعلمت بشكل فردي.وقد قامت المجموعتان بأداء نفس النشاطات العلمية التي تضمنتها الدراسة، وطبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية والضابطة التي تعلمت بالطريقة الفردية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي وكانت لصالح الإناث ،

كما وجد أن أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي أعلى مـن أداء تلاميـذ الـصف الخامس في جميع مكونات الإبداع الثلاثة الطلاقة، والمرونة، والأصالة. كما كـان اتجاه التلاميذفي المجموعة ا لتجريبية نحو الإبداع، وبيئة التعلم، إيجابيا أكثـر مـن المجموعة الضابطة. وهذا ما أكدته بعض الدراسات العربية فيما بعد مثـل دراسـة **(القضاة، 1996)** ودراسة **(القضاة،2001)** ودراسة **(رواشدة والقضاة،2003)** في فعالية التعلم التعاوني في تنمية التفكير أكثر من التعلم الفردي .

وقامت كارل **(Carl,1981)** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة الإستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طلبـة الـصف السادس الابتدائي، استخدمت الباحثة اختبار تورانس بجزأيه اللفظي والـشكلي قبـل التجربة وبعدها. كما تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً قـسموا عـشوائيا إلـى مجموعتين (28) طالباً كونوا المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الإ ستقـصاء و(26) طالباً كمجموعة ضابطةودرست بالطريقة التقليدية . أظهرت نتائج الدراسـة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجمـوعتين علـى الإختبار اللفظي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى هوتز**(Houtz,1989)** دراسة هدفت إلى التعرف علـى مـستوى التفكير الإبتكاري، ومركز الضبط، والفروق بين الذكور والإناث . وطبـق الباحـث على أفراد العينة، اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري، تكونت عينة الدراسـة مـن (91) طالبٍ وطالبة من الصف الحادي عشر في إحدى مدارس الولايـات المتحـدة الأمريكية،وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور ذو مركز ضبط داخلي فـي حـين أن الإناث ذات مركز ضبط خارجي، وأظهرت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإنـاث في الطلاقة، بينما تفوقت الإناث على الذكور في الأصالة.

وقام كولادو**(Collado,1992)** بدراسة استخدم فيها طريقـة الاختبـارات القبلية والبعدية، و بين في هذه الدراسة أهمية العصف الذهني وتأثيره. تكونت عينـة الدراسة من (100) طالب وطالبة يدرسون في جامعة سان فرانسيسكو (51) مـن الإناث و(49) من الذكور،تم توزيعهم عشوائياً على واحدة من أنـواع التـدريس : الحالة العادية والعصف الذهني والتدريس المعياري، وقام الطلاب بـأداء النـشاط

الأول (طرح الأسئلة) لمدة عشر دقائق، والنشاط الثاني (تخمين الأسباب) لمدة عشرين دقيقة بصورة فردية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يأتي :

أ- أن العصف الذهني يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة أكثر مما يسهم فيه التدريس العادي .

كما-كشفت الدراسة عن الحاجة إلى إطار نظري شامل ومنظم، و تم اقتراح كذلك نظرية تدريسية للتفكير الإبداعي.

أما دراسة كيم **(Kim,1993)** فقد حاولت الإجابةعن السؤال التالي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الإبتكاري. تكونت عينة الدراسة من (193) طالبٍ وطالبةٍ من الصفين الحادي عشر والثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية في كوريا منهم: (99) طالباً و(101) طالبة، وطبق الباحث على أفراد العينة اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري، وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء الإناث على مقياس تورانس أعلى من أداء الذكور وبدلالة إحصائية.

كما أجرى هاركو **(Harkow,1996)** دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكيرالإبداعي من خلالتنمية الإبداع اللفظي والصوري، وتنمية الطلاقة ، والاصالة، والمرونة، باستخدام أساليب متعددة منها : اسلوب التخيل، و استخدام الحاسوب، واسلوب حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (16) طالبٍ، وكانوا من طلبة الصف الثاني والثالث الموهوبين . وقد تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبل وبعد إجراء التجربة وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة الإبداع اللفظي والصوري للأصالة والمرونة بنسبة 80%، بينما كانت أقل من ذلك في تنمية الطلاقة. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (زيغان،1993) ودراسة **(Carl,1981)** بان طريقة الإكتشاف وحل المشكلات من الطرق التي تنمي الا بداعلدى الطلبة كذلك مع دراسة **(المواجدة،2006)** في دور الحاسوب في تنمية الإبداع.

وأجرى ليفن **(Levine,1997)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعيوالأسلوب المفضل لدى المتعلمين، طبق الباحث اختبار تورانس

للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ). وتكونت عينة الدراسة من (16) معلمٍ في إحدى المدارس في الولايات الأمريكية تم تقسيمهم إلى قسمين : ذوي إبداع عال، وهم المعلمون الذين حصلوا على (101) درجة فأكثر، وذوي إبداع منخفض، وهم المعلمون الذين حصلوا على (98) فمادون كما تم تحديد أساليب التدريس التي يتبعها كل منهم في التدريس . وقد كشفت الدراسةعن النتائج التالية : أن التلاميذ يكونون أكثر إبداعاً عندما يكون المعلم مبدعاً . كما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلمون المبدعون يتسم بإثارة الدافعية والتفاعل بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم .

ويستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية:

1- اتفقت معظم الدراسات على أنه بالإمكان تنمية الإبداع وتطويره، باستخدام بعض البرامج التعليمية مثل دراسة **(القرالة،2004)** ودراسة **(السرور وحسين،1997)** **ودراسة (مراشدة،1992)**، كما أثبتت بعض الدراسات أنه بالإمكان تنمية مهارات التفكير الإبداعي عن طريق استخدام بعض الطرق والاستراتيجيات كالتعلم التعاوني وحل المشكلات والعصف الذهني وخرائط المفاهيم والتعلم بالحاسوب مثل دراسة **(الألوسي،1981)** ودراسة **(هاركو،1996)** ودراسة **(القضاة،1996)** ودراسة **(المواجدة،2006)** ودراسة **(القضاة ،2001)** ودراسة **(بني ياسين ،2002)** ودراسة **(رواشدة والقضاة،2003)** ودراسة **(زيغان،1993)** ودراسة **(مطالقة،1998)** ودراسة**(Collado,1992)**ودراسة**(Foster,1981)** ودراسة**(Carl,1981)** ودراسة**(Harkow,1996)** كما جاءت دراسة**(Levine,1997)** لتؤكد على إمكانية تنمية الإبداع لدى المتعلمين إذا تلقى معلميهم التدريب المناسب.

2-جميع الدراسات السابقة استخدمت اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" باستثناء دراسة **(سواقد والنبهان،1998)** ودراسة **(الظواهر،1996)** إذ استخدما اختبار أبراهام في التفكير الإبتكاري .

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي مثل : دراسة **(الألوسي،1981)** ودراسة**(سواقد والنبهان ،1998)** ودراسة

(المواجدة،2006) و**(رواشدة والقضاة،2003)** ودراسة**(الظواهر،1996)** ودراسة**(Foster,1981)** ودراسة**(البطوش،2005)** ودراسة **(الكناني،1990)** ودراسة **(أبو زيد،1999)** و بذلك تكون هذه الدراسات قد اتفقت مع الدراسة الحالية، كما أشارت بعض نتائج الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوالإجتماعي ولصالح الإناث مثل دراسة: **(القضاة،1996)** و**(العمر،1990)** و**(مراشدة،1992)** و**(مطالقة،1998)** ودراسة**(Kim,1993)** ودراسة**(Foster,1981)**،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور مثل: دراسة **(Houtz,1989)** ودراسة **(خصاونة،1997)**.

4- كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة **(مراشدة،1992)** في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي، والتي أكدت على إمكانية نمو القدرة على التفكير الإبداعي بتقدم الطالب في المستوى التعليمي ، واختلفت مع دراسة **(الكناني،1990)**.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي وهذا ما أثبتته هذه الدراسة واتفقت مع دراسة **(العمر،1990)** .

6- تفاوتت الدراسات السابقة في عينة الدراسة التي تناولتها فهناك دراسات تناولت المرحلة الأساسية مثل دراسة **(القرالة،2004)** و**(الألوسي، 1981)** و(المواجدة،2006) و**(القضاة،2001)** و**(رواشدة والقضاة،2001)** و**(السرور وحسين،1997)** و**(زيغان،1996)** و**(مطالقة،1998)** و**(بلي ياسين، 2002)** ودراسة**(Harkow,1996)** و**(Carl,1981)** و**(Foster,1981)** وهناك دراسات تناولت المرحلة الثانوية مثل دراسة **(سواقد والنبهان، 1998)** و**(الكناني،1990)** و**(العمر، 1990)** و**(الظواهر،1996)** ودراسة **(Houtz,1989)** ودراسة**(Kim,1993)** ودراسات تناولت المرحلة الجامعية مثل: دراسة**(أبو زيد، 1999)** ودراسة **(البطوش، 2005)** ودراسة **(Collado,1992)**.

7تنوع المادة التي أجريت ع ليها هذه الدراسات ما بين دراسات اجتماعية وتاريخ وجغرافيا حيث كانت الدراسات كالتالي:

أ-التاريخ مثل دراسة **(القضاة،1996)** ودراسة(**القضاة، 2001)**

ب-الجغرافيا مثل دراسة **(المواجدة، 2006)** ودراسة **(بني ياسين،2002)**

ج-دراسات اجتماعية مثل دراسة **(العمـــر،1990)** و**(زيغـــان، 1993)** ودراســـة **(Carl,1981)**

أثبتت الدراسات السابقة أن التفكير من المهارات التي يمكـــن تنميتهـــا مـــن خلال استخدام برامج التدريب واختيار الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التي تسهم في تنميته. كما أظهرت الدراسات السابقة أن هناك اهتماماً عالمياً بالتفكير الإبداعي التي يمكن أن يكتسبه الطالب. وتلتقي الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدامها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، وفي استخدامها بعض المتغيرات كالنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما، وفـــي المرحلـــة الدراسيةوهذا كان من الأسباب التي شجعت الباحثة على استخدام هذا الا ختبـــار، بالإضافة إلىوجود تضارب في نتائج الدراسات السابقة . وقد تم الاستفادة من هـــذه الدراسات كدليل علمي في تدعيم وجهة النظر الداعية إلى : إمكانية تنميـــة التفكيـــر الإبداعيفي التعرف على الطرق والا ستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكيـــر الإبداعي .

وبذلك فان الدراسات السابقة على الرغم من اختلافها فـــي طبيعـــة العينـــة المستخدمة في كل منها، واختلاف البيئات والظروف التي طُبقت فيها أدوات التفكير، إلا أنها اتفقت جميعها على إمكانية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

وتختلف هذه الدراسة عن الدراس ات السابقة في محاولتهـــا التعـــرف علـــى مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، وهذا لـــم تبحثـــه دراسة سابقة على حد علم الباحثة - فمعظم الدراسات قد أجريت علـــى طـــلاب المرحلة الأساسية والثانوية، من هنا جاءت هذه الدراسة لسد الثغرة في هذا المجال.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاًلمجتمع الدراسة وعينتها،وطريقة اختيارها، كما تتناول أداةالدراسة من حيث طبيعتها وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها، وتصميم الدراسة المستخدم، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة في قسم التاريخ في جامعة مؤتة، المسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2008/2007م) والذين التحقوا بالجامعة للأعوام الدراسية (2004/2003م) و(2005/2004م) و(2006/2005م) و (2007/2006م)، هذا وقد بلغ العدد الكلي لأفرادمجتمع الدراسة (162) طالباً وطالبةً، منهم (65) طالباً و(97) طالبةً، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة مؤتة للعام 2008/2007م.

أما عينة الدراسة فقد اشتملت على مجتمع الدراسة نفسه، وقد طُبقت الدراسة على جميع الطلبة باستثناء (5) طلاببسبب غيابهم عند تطبيق أداة الدراسة. وتم اختيا أفراد العينة بالطريقة غير العشوائية القصدية، وقد استخدمت الدراسة هذه الطريقة للوقوف على الأشخاصالذين تجرى عليهم الدراسة بعينهم ، لعدم وجود دراسة على علم الباحثة - أجريت على جميع طلبة قسم التاريخ لتقيس مستوى تفكيرهم الإبداعي.

ويبين الجدول رقم (1) عدد الذكور والإناث موزعين حسب المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

المستوى	السنة	ذكور	إناث	المجموع
أولى	2007	26	32	58
ثانية	2006	9	23	32
ثالثة	2005	21	31	52
رابعة	2004	9	11	20
المجموع		65	97	162

2.3 أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" لقياس درجات التفكير الإبداعي لأفراد وعينة الدراسة، ومن الجدير بالذكر أن اختبار تورانس استخدم في أكثر من (200دراسة) وترجم لأكثر من(34لغة) لأنه غير متحيز عرقياً أو ثقافياً). وأجريت (120) دراسة في فترة التسعينات في الولايات المتحدة في الاختبار نفسه (**السرور،2002**).

علما بأن اختبار تورانس تم تقنينه للبيئة الأردنية من قبل (**الشنطي،1983**)، حيث تكون الإختبار من سبعة اختبارات فرعية، يحتاج كل منها للإجابة عنه إلى سبع دقائق إضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات، وهذه الإختبارات هي:

الإختبار الأول: توجيه الأسئلة، وهو أن يقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين.

الإختبار الثاني: تخمين الأسباب، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث.

الإختبار الثالث: تخمين النتائج، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المتوقعة لهذا الحادث.

الإختبار الرابع: تحسين الإنتاج، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شيء معين.

الإختبار الخامس: الإستعمالات غير الشائعة، وهي أن يذكر المفحوص الا ستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين.

الإختبار السادس: الأسئلة غير الشائعة، وهو أن يقدم المفحوص أسئلة غير شائعة حول شيء معين .

الإختبار السابع: افترض أن، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي.

3.3 صدق الاختبار (Validity):

وللتحقق من صدق اختبار تورانس تم عرضه على ستة من المحكمين في مجالات القياس والتقويم، والمناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، للتأكد من صدق الاختبار ومدى ملاءمته لأغراض الدراسة، وكانت نتائج تحكميهم له بأن الاختبار يقيس القدرة على التفكير الإبداعي، ويحقق الهدف الذي وضع لتحقيقه، فقد طبق الشنطي الإختبار على عينة مؤلفة من (40) طالباً حيث أخضع البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي ودرس الصدق من عدة جوانب:

أ- الاتساق الداخلي (Homogeneity): وهو صورة لصدق البناء حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على كل اختبار من الاختبارات الفرعية لبعد (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وبين البعد نفسه . كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على كل اختبار من الاختبارات الفرعية أيضاً مع درجة التفكير الإبداعي الكلية، وكلها كانت ذات دلالة إحصائية.

ب- الصدق التمييزي (Discrimination Validity): لمعرفة إمكانية اختبارات تورانس للتمييز بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع في القدرة على التفكير الإبداعي والطلاب ذوي المستوى المنخفض من القدرة على التفكير الإبداعي، أظهرت نتائج الدراسة قدرة الاختبارات على التمييز بين الفئتين المذكورتين في أبعاد: (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وكانت ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.01$).

ج- صدق المحك (Criterion Validity): تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصين على صورة الألفاظ "أ" والدرجات الكلية للإبداع التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، وبلغ معامل الارتباط (0.73) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α ≤0.01).

4.3 ثبات الاختبار(Reliability):

وللتحقق من ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ "أ") تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) طالباً وطالبة، وتم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات(0.712) للصورة اللفظية "أ" للاختبار.

وتحقق (**الشنطي، 1983**) من ثبات اختبارات تورانس في البيئة الأردنية، إذ طبق الاختبار على عينة مكونة من (120) طالبٍ وطالبة واستخدم طريقة الإعادة بفارق زمني مقداره أسبوع واحد، وتبين له أن معامل ثبات الدرجة الكلية للإبداع (0.704) للصورة اللفظية (أ). أي أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة عملياً من الثبات.

5.3 إجراءات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على نوعين من الإجراءات هما:

1-إجراءات التطبيق . 2- إجراءات التصحيح.

6.3 إجراءات التطبيق:

لقد تم اتباع الإجراءات التالية في تنفيذ الدراسة:

1-التنسيق مع الجهات المعنية؛ وذلك للحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق أداة الدراسة على الطلبة . من عمادة الدراسات العليا، للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة من وحدة القبول والتسجيل والمتعلقة بـ أعداد طلبة قسم التاريخ.

2-التنسيق مع ر ئيس قسم التاريخ في الجامعة للتعرف على أوقات المحاضرات في القسم والاتفاق معه على تطبيق الاختبار في المواد التي تشمل وتغطي جميع المستويات الدراسية.

3- قامت الباحثة بتقديم نفسها لأفراد الدراسة، وتوضيح الهدف من تطبيق هذا الاختبار عليهم، وطلب منهم تعبئة البيانات الأولية وقراءة تعليمات الاختبار بدقة وموضوعية (كما يوضح **ملحق** "أ")؛ لأن إجاباتهم على الاختبار سوف تعكس مستواهم في التفكير الإبداعي في التاريخ.

4- بعد توضيح التعليمات، بدأ الطلبة في حل النشاط الأول وعند البدء في كل نشاط كانت الباحثة تقرأ التعليمات الخاصة بهذا النشاط.

5-تم تطبيق الاختبار م ن قبل الباحثة على عينة الدراسة من الطلبة، والإجابة عن استفساراتهم.

6- بلغ الزمن اللازم لتطبيق الاختبار حوالي (49) دقيقة بمعدل (7) دقائق لكل اختبار، واستغرق زمن عملية تطبيق الاختبار أسبوعاً واحداً .

7-تم تصحيح إجابات الطلبة على الا ختبار حسب تعليمات التصحيح المرفقة مع الإختبار .

8-جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية لمعرفة النتائج.

7.3 إجراءات التصحيح

بعد الانتهاءمن عملية تطبيق الاختبا ر، بدأت عملية التصحيح حيث اشتملت على الخطوات التاليةإعداد نماذج تصحيح الاستجابات ثم إعداد نماذج رصد الدرجات، وأخيراً تشكيل لجنة تصحيح الاختبارات . وتم الاستعانة بفريق عمل مكون من ست معلمات للمساعدة في عملية التصحيح، ولكي يتحقق الهدف من ذلك، تم تدريب أعضاء اللجنة على عملية تصحيح الاختبارات واشتملت عملية التدريب على استخراج درجات المفحوص على الاخ تبار الواحد، ثم نقل هذه الدرجات إلى نماذج رصد الدرجات، وأخيراً استخراج الدرجات الكلية للمفحوصين(**ملحق ج**).

ثم وزعت نسخ الاختبارات على أعضاء لجنة التصحيح بالتساوي بواقع (26) نسخة تقريباً لكل مصححة، وباشرت المصححات باستخراج درجات المفحوصين . ولتأكد من موضوعية التصحيح طلب من أعضاء لجنة التصحيح رصد درجات الطلاب في نماذج رصد الدرجات مباشرة وعدم وضعها على نسخ الاختبارات. وبعد انتهاء المصححة من تصحيح النسخ المقررة لها كانت تستبدل بنسخ اختبارات مصححة أخرى ونماذج رصد درجات جديدة. وبعد انتهاء المصححة للمرة الثانية كانت تقارن الدرجات التي وضعتها المصححة في المرة الأولى والدرجات التي وضعتها في المرة الثانية، في نماذج رصد الدرجات وكان يعاد تصحيح الاختبارات التي حصلت على درجات غير متقاربة.

وأثناء عملية استخراج الدرجات، كان المفحوص يحصل في كل اختبار من اختبارات الصورة الفظية على ثلاث درجات : الأولى تمثل الطلاقة والثانية تمثل المرونة والثالثة تمثل الأصالة . وبهذه الإجراءات تكون الباحثة قد التزمت بتعليمات التصحيح التي اقترحها تورانس على الفاحصين للالتزام بها عند عملية التصحيح، وطبقها الشنطي في دراسته (1983).أما مهارات التفكير الإبداعي فهي الطلاقة والمرونة والأصالة حيث يتم تصحيحها و قياسها كما يأتي:

الطلاقة: تقاس بعدد الاستجابات الصحيحة التي يستجيب لها الطالب في وحدة زمنية محددة.

المرونة: تقاس بعدد الفئات المختلفة للاستجابات التي يعطيها الطالب خلال وحدة زمنية محددة مع ملاحظة ما يأتي:

1- الفكرة الأولى لا تعطى درجة مرونة؛ لأن المرونة أو الاهتمام لا يتغير في جميع الاتجاهات.

2- تكون درجة المرونة صفراً إذا كان الاتجاه أو الاهتمام لا يتغير.

3- يأخذ المفحوص درجة واحدة إذا كانت الإجابات تدور حول فكرة واحدة.

الأصالة: وتقاس بعدد الإجابات الجديدة، وغير الشائعة التي يعطيها الطالب خلال وحدة زمنية وذلك بناء على تكرارها بالنسبة لاستجابات المفحوصين الآخرين، حيث تأخذ درجة من (0،1،2،3)، وذلك كما يأتي:

1- كل فكرة تكررت بنسبة 9% فأكثر تأخذ العلامة (0)، أي بمعدل تكرار لها من 13-14 مرة عند الطلبة.

2- كل فكرة تكررت بنسبة 6%-8% تأخذ العلامة (1)، بمعدل تكرار لهـا لـدى الطلبة من 9- 13 مرة.

3- كل فكرة تكررت بنسبة 2%-5% تأخذ العلامة (2)، بمعدل تكرارلها من 3-8 مرات.

4- كل فكرة تكررت بنسبة اقل من 2% تأخذ العلامة (3)، بمعدل تكرار 3 مرات.

يحصل المفحوص في كل اختبار مـن الاختبـارات الـسبعة علـى ثـلاث درجات:الطلاقة، المرونة، والأصالة، وتكون درجة الإبداع للطالب هـي مجمـوع الدرجات الثلاث التي يحصل عليها . ومن الجدير بالذكر أن هذه النسب قد اعتمـدها الشنطي في دراسته (1983) لان استجابات الطلبـة كانـت فـي المتوسـط هـي 1%،2%،6%،9%،وقد وضع مقياس رباعي لتكرار حدوث الاستجابات بناء على النسبة السابقة امتد من (0،1،2،3).

8.3 تصميم الدراسة : اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- **المتغيرات المستقلة:**

أ- النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، أنثى).

ب- المستوى الدراسي (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة).

2- **المتغير التابع:**

مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ وله سبعة اختبارات وهي: (توجيه الأسئلة، تخمين الأسباب، تخمين النتائج، تحسين الإنتـاج، الاسـتعمالات غير الشائعة، الأسئلة غير الشائعة، افترض أن) وهذا الاختبار له ثلاثـة أبعـاد وهي (الطلاقة، المرونة، والأصالة).

9.3 المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانا تإلى الحاسوب لتحليله ا على برنامج (SPSS) لمعالجتهـا إحصائياً، حيث تم استخراج:

1-العلامة التائية للدرج ة الكلية على الاختبار وحـساب التكـرارات والنـسب المئوية والنسب المئوية التراكمية.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبـة علـى أبعـاد اختبارات التفكير الإبداعي.

3-استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (Tow way ANOVA) على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي حسب متغيري النوع الاجتماعي والمـستوى الدراسي.

4- استخدام اختبار شافيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية بين مـستويات الدراسة.

5سـتخدام أسـلوب تحليـل التبـاين المتعـدد (Tow Way MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبارا ت الفرعية لمقيـاس التفكيـر الإبداعي.

6- استخدام تحليل التباين الأحادي لإجابات الطلبة على أبعاد التفكير الإبداعي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

1.4 عرض النتائج:

سيتم عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما مستوى التفكير الإبداعي عند طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبار التفكير الإبداعي لتورانس والمعد لهذه الغاية؟

للإجابة عن هذا السؤال ومن أجل التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، فقد استخرجت العلامة التائية (T.score) للدرجة الكلية للمقياس لجميع درجات أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم(2) يوضح التكرارات والنسب المئوية والتراكمية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب علاماتهم التائية المحولة من العلامة الكلية للمقياس، ويتضح من الجدول رقم(2) أن (56,7%) أفراد طلبة قسم التاريخ - عينة الدراسة - يقعون دون الوسط، فيما يقع (43.3%) منهم فوق الوسط.

جدول رقم(2)

التكرارات والنسب المئوية و التراكمية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب علاماتهم التائية.

العلامة التائية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
30.96	1	0.6	0.6
32.34	1	0.6	1.3
33.03	1	0.6	1.9
34.41	1	0.6	2.6
34.75	2	1.3	3.8
35.44	1	0.6	4.5
35.79	3	1.9	6.4
36.13	2	1.3	7.6
36.48	2	1.3	8.9
36.82	2	1.3	10.2
37.17	1	0.6	10.8
37.86	2	1.3	12.1
38.20	2	1.3	13.4

14.6	1.3	2	39.24
15.9	1.3	2	39.58
16.6	0.6	1	39.93
17.2	0.6	1	40.27
17.8	0.6	1	40.62
18.5	0.6	1	40.96
19.7	1.3	2	41.65
21.7	1.9	3	42.00
24.2	2.5	4	42.69
25.5	1.3	2	43.03
26.1	0.6	1	43.38
29.3	3.2	5	43.72
30.6	1.3	2	44.07
31.2	1.6	1	44.41
33.1	1.9	3	44.76
33.8	0.6	1	45.10
35.0	1.3	2	45.45
37.6	2.5	4	45.79
40.8	3.2	5	46.14
42.7	1.9	3	46.48
43.9	1.3	2	46.83
45.9	1.9	3	47.17
47.1	1.3	2	47.52
49.0	1.9	3	47.86
51.0	1.9	3	48.21
52.2	1.3	2	48.90
52.9	0.6	1	49.24
56.1	3.2	5	49.59
56.7	0.6	1	50.28
57.3	0.6	1	50.62
58.6	1.3	2	50.97
61.1	2.5	4	51.31
61.8	0.6	1	51.66
63.7	1.9	3	52.35
64.3	0.6	1	52.69
65.0	0.6	1	53.04
65.6	0.6	1	53.38
68.8	3.2	5	53.73
69.4	0.6	1	54.07
71.3	1.9	3	54.42
72.0	0.6	1	54.76
73.2	1.3	2	55.11
75.8	2.5	4	55.45

77.1	1.3	2	55.80
77.7	0.6	1	56.14
78.3	0.6	1	57.87
80.3	1.9	3	58.21
80.9	0.6	1	59.25
81.5	0.6	1	59.59
82.8	1.3	2	59.94
84.1	1.3	2	60.63
84.7	0.6	1	60.97
86.0	1.3	2	62.01
87.9	1.9	3	62.35
88.5	0.6	1	63.04
89.8	1.3	2	64.08
90.4	0.6	1	64.77
91.1	0.6	1	65.11
91.7	0.6	1	65.46
92.4	0.6	1	65.80
93.0	0.6	1	66.15
93.6	0.6	1	66.49
94.3	0.6	1	67.53
94.9	0.6	1	68.22
95.5	0.6	1	69.25
96.2	0.6	1	69.60
96.8	0.6	1	69.94
97.5	0.6	1	70.63
98.1	0.6	1	71.67
98.7	0.6	1	72.70
99.4	0.6	1	77.53
100.0	0.6	1	78.91
	100.0	157	Total

وتم تحديد نقاط القطع التالية لتحديد مستويات التفكير الإبداعي لـدى طلبـة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وهي:

1- التفكير الإبداعي المنخفض ويتراوح من 40 درجة تائية فما دون.

2- التفكير الإبداعي دون الوسط يتراوح من 40-50 درجة تائية.

3- التفكير الإبداعي فوق الوسط ويتراوح من 50-60 درجة تائية.

4- التفكير الإبداعي المرتفع ويتراوح من 60 فما فوق .

جدول رقم(3)

التكرارات والنسب المئوية و التراكمية لمستويات التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ

مستوى التفكير الإبداعي بالنسبة للعلامة الكلية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
منخفض	26	%16,6	16.6
دون الوسط	62	%39,5	56.1
فوق الوسط	42	%26,8	82.8
مرتفع	27	%17,2	100.0
المجموع	157	100.0	

ويبين الجدول رقم (3)التكرارات والنسب المئوية والتراكمية لكل مستوى من مستويات التفكير الإبداعي حسب مستويات لدى أفراد عينة الدراسة. ويتضح من الجدول رقم (3) أنعدد الطلبة الذين يتمتعون بتفكير إبداعي منخفض بلغ (26) طالباً وطالبة بما نسبته (16.6%)، و(62) طالباً وطالبة من أفراد عينة الدراسة والتي تشكل ما نسبته (39,5%) من حجم عينة الدراسة يتمتعون بتفكير إبداعي دون المتوسط، وان (26,8%) من أفراد عينة الدراسة يتمتعون بتفكير إبداعي فوق المتوسط وبلغ عددهم (26) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة والذين يتمتعون بتفكير إبداعي مرتفع (27) طالباً وطالبة بما نسبته (17,2%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

ولمعرفة أداء طلبة قسم التار يخ على أبعاد الاختبار والممثلة بالاختبارات الفرعية السبعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاختبار السبعة التي أجاب عليها الطلبة، كما هي موضحة في الجدول (4) ومرتبة تصاعدياً.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على أبعاد الاختبار الفرعية السبعة في اختبار التفكير الإبداعي

رقم الاختبار(السؤال)	اسم الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	الاستعمالات غير الشائعة	14,6	5,4
6	الأسئلة غير الشائعة	15,1	5,7
4	تحسين الإنتاج	16,7	6
3	تخمين النتائج	16,8	7,2
2	تخمين الأسباب	16,9	8,1
7	افترض	17,1	6,7
1	توجيه الأسئلة	17,7	7,6

ويبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي لتورنس، حيث احتل الاختبار الأول توجيه الأسئلة المتوسط الأعلى بمتوسط يساوي (17,7) وانحراف معياري (7,6) وجاء في المرتبة الثانية اختبار "افترض أن " بمتوسط (17,1) وانحراف معياري (6,7) في حين كانت متوسطات الاختبارات (2,3,4) وهي (تخمين الأسباب، تخمين النتائج، تحسين الإنتاج) على التالي متقاربة إلى حد ما، وجاء بالمرتبة الأخيرة الاختبار الخامس وهي الاستعمالات غير الشائعة بمتوسط مقداره (14,1) في حين كان الاختبار السادس الأسئلة غير الشائعة يتمتع بمتوسط (15,1) وانحراف معياري (5,7).

النتائج المتعلقة ب السؤال الثاني هل يختلف مستو ى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف نوعهم الاجتماعي ومستواهم الدراسي بالنسبة للدرجة الكلية على اختبار تور انس للتفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (α=0.05)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين الثنائي(Tow way ANOVA) والجدول رقم (5) يبين نتائج التحليل

جدول رقم(5)

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي حسب متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	39.35	1	39.35	0.062	0.8
المستوى الدراسي	34168.82	3	11389.6	18.07	0
النوع الاجتماعي×المستوى الدراسي	519.48	3	173.15	0.28	.84
الخطأ	93906.39	149	630.2	- - -	-

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي حسب متغير المستوى الدراسي، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولتحديد لصالح من كانت الفروق فقد تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافية، والجدول رقم (6) يوضح ذلك

جدول رقم (6)

المقارنات البعدية بين المستويات الدراسية حسب إحصائي شافيه

السنة	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	6,8	14,6	42,4
الثانية	*	21,4	49,3
الثالثة	*	*	27,8
الرابعة	*	*	*

ويتضح من الجدول رقم (6) ما يلي :

1- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط السنة الأولى والثالثة في حين كانت السنة الثالثة تتمتع بمتوسط أعلى في مستوى التفكير الإبداعي من السنة الأولى بفرق مقداره (14.6) ولصالح السنة الثالثة، وكذلك الأمر بالنسبة للسنة الرابعة تمتعت بمتوسط أكبر من السنة الأولى بفارق (42.4)ولصالح السنة الرابعة.

2- عند مقارنة السنة الثانية مع الثالثة نجد أن متوسط السنة الثالثة أعلى من متوسط السنة الثانية في مستوى التفكير الإبداعي بفارق مقداره (21.4) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) ولصالح السنة الثالثة وعند مقارنة السنة الثانية مع السنة الرابعة نجد أن متوسط السنة الرابعة أعلى من السنة الثالثة بفارق مقداره (49.3) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05)ولصالح السنة الرابعة.

3عند مقارنة السنة الثالثة مع الرابعة نجد أن متوسط السنة الرابعة أعلى من متوسط السنة الثالثة بفارق مقداره (27.8) وهو ذو دلالة إحصائية ولصالح السنة الرابعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي مع أبعاد الدرجات الكلية (اختبارات) التفكير الإبداعي تعزى للنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة (0.05 = α) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد الثنائي (Tow Way Manova) ويبين الجدول رقم (7) نتائج التحليل .

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبارات الفرعية لمقياس التفكير الإبداعي

المتغير	الإحصائي	القيمة	قيمة ف	درجـــــات الحرية	الدلالة
النوع الاجتماعي	Hotelling T^2	.041	0.844	7	0.55
المستوى الدراسي	Wilks Limda	0.583	4	21	0
التفاعل	Wilks Limda	0.89	0.81	21	0.70

المصدر	أسماء الاختبارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	-توجيه الأسئلة	52.3	1	-	1.1	.31
	-تخمين الأسباب	19.8	1	-	0.3	.57
	- -تخمين النتائج	35.1	1	-	0.7	.39
	-تحسين الإنتاج	21.8	1	-	0.6	.43
	-الاستعمالات غير الشائعة	47.4	1	-	1.7	.19
	-الأسئلة غير الشائعة	11.9	1	-	0.4	.51
	-افترض أن	13.5	1	-	0.3	.57
المستوى الدراسي	-توجيه الأسئلة	1360.9		453.7	8.9	
	-تخمين الأسباب	1168.2	3	389.4	6.5	0
	-تخمين النتائج	742.3	3	247.4	5.1	0

	-تحسين الإنتاج	484.0	3	161.3	4.7	.002
	-الاستعمالات غير الشائعة	455.7	3	151.9	5.6	.004
	-الأسئلة غير الشائعة	937.9	3	321.6	11.4	.001
	-افترض أن	736.2	3	245.4	5.8	0
التفاعل	-توجيه الأسئلة	132.6	3	44.2	.87	-
	-تخمين الأسباب	157.1	3	52.4	.87	-
	-تخمين الأسباب	135.2	3	45.1	.93	-
	-تحسين الإنتاج	39.7	3	13.2	.38	-
	-الاستعمالات غير الشائعة	95.4	3	31.8	1.17	-
	-الأسئلة غير الشائعة	18.1	3	6.01	.22	-
	-افترض أن	68.4	3	22.8	.54	-

ويبين الجدول رقم (7) أن قيم الاختبار الإحصائي (T^2 Hotelling) تدل على عدم وجولختلاف في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للنوع الاجتماعي على أبعاد الاختبار إذ بلغت (.041) وقيمة (ف) المناظرة لها تساوي (0.844)وهي ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود فروق في أداء طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة علىأبعاد الاختبارات السبعة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي . وكما يشير الجدول رقم (7) أن قيمة (wikslimda) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة تعزى لـ لمستوى الدراسي إذ بلغت (.583) وقيمة (ف) المناظرة لها تساوي (4) وهيذات دلالة إحصائية .وهذا يدل على وجود اختلافات في أداء طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة على مجالات الاختبارات السبعة تعزى لمتغير المستوى التعليمي وهي لصالح السنة الرابعة بالنسبة لجميع السنوات والسنة الثالثة بالنسبة للسنة الأولى والثانية، ولا يوجد فروق بين السنة الأولى والثانية .

في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أداء طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة في مجالات الاختبار السبعة تعزى لتفاعل المتغيرين.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة تعزى لأبعاد اختبار التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، والأصالة) ؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) لإجابات الطلبة على أبعاد التفكير الإبداعي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالةالاحصائية
بعد التفكير الإبداعي	8013.7	2	4006.8	36.7	0
الخطأ	51087.2	468	106.1	-	-
المجموع	753588	471			

وتشير النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة). ولتحديد لصالح من كانت الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe)للمقارنات البعدية . والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم(9)

المقارنات البعدية بين أبعاد التفكير الإبداعي حسب اختبار شافيه

بعد التفكير	الطلاقة	الأصالة	المرونة	الوسط الحسابي
الطلاقة	_	غير دال	دال(لصالح الطلاقة)	42
الأصالة		-	دال (لصالح الأصالة)	40.57
المرونة	-		-	32.62

حيث يشير الجدول رقم (9) إلى أن الطلاقة والتي تعني عدد الأفكار التي يمكن أن يطرحها الطالب حصلت على أعلى وسط حسابي إذ بلغ (42) ثم الأصالة والتي تعني الأفكار الغريبة والنادرة إذ بلغ الوسط الحسابي لها (40.57) ثم المرونة والتي تعني تنوع الأفكار عند الطالب، كما يشير الجدول إنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة والأصالة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة والمرونة ولصالح الطلاقة ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأصالة والمرونة ولصالح الأصالة.

2.4 مناقشة النتائج

يتناول الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة ويمكن إيجازها بما يلي :

السؤال الأول:ما مستوى التفكير الإبداعي عند طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة طبقاً لاختبار التفكير الإبداعي لتورانس والمعد لهذه الغاية؟

تبين من خلال الإجابة عن هذا السؤال أن (56.7%) من الطلبة يقع أداؤهم دون المتوسط، بينما (43.3%) منهم يقع فوق الوسط.

يمكن تعليل ذلك أن المستوى دون المتوسط للطلبة ربما ظهر نتيجة عدم إعطاء مساقات في التاريخ من خلال طرق وأساليب تعتمد على إثارة التفكير و عدم استخدام مستويات عليا في التفكير، فغالبية المواد تقوم على سرد الوقائع والأحداث التاريخية دون إعطاء المجال للطلبة بالمشاركة، أو طرح الأسئلة التفكيرية، وخاصة إذا كانت الطريقة التي تعطى بها المواد طريقة تقليدية كالمحاضرة مثلاً، كما أن استمرار المدرسين في استخدام الطرق التي تتطلب حفظ المعلومات واستذكارها قد يكون من بين الأسباب المحتملة لذلك،

وقد يكون السبب أيضا لأن الطلبة لم يحاولوا تنمية مهارات التفكير وتطويرها، أو لتدني مستواهم أصلاً قبل التحاقهم بالدراسة، لأن المناهج الدراسية ومنها التاريخ لم تعلمهم بطريقة تساعد على تنمية تفكيرهم الإبداعي مما أدى إلى تعرضهم إلى خبرات قليلة قبل التحاقهم بالجامعة.

كما أن ليس هناك مواد دراسية في خطة الطالب تشجع وتحفز التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص. بالإضافة إلى أن عدد الطلبة في الشعبة الواحدة قد يكون كبيرا مما قد لا يتيح للمدرسين اتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة وإثارة الأسئلة. فهناك محدودية في تفكير الطلاب والطالبات وعدم الاهتمام بما هو خارج نطاق المادة الدراسية المقررة لأن هم الطالب الوحيد الحصول على علامة النجاح.

وبالرجوع إلى جدول رقم (4) والذي يمثل إجابات الطلبة على أبعاد الاختبار السبعة فقد جاء في المرتبة الأولى توجيه الأسئلة إذ بلغ المتوسط الحسابي له (17.7) ويرجع السبب في ذلك إلى أن الصورة التي كانت موجودة في الاختبار والتي وجهت إليها الأسئلة يحيط بها الغموض فالكل كان مستغرباً منها فقد كانت تثير العديد من الأسئلة وقد تم ملاحظة ذلك من خلال تطبيق الاختبار عليهم، إما في المرتبة الثانية فقد جاء اختبار " افترض إن" بمتوسط حسابي بلغ (17.1) بفارق بسيط عن توجيه الأسئلة وكان المطلوب منه تقديم اقتراحات لموقف افتراضي، ثم جاء اختبار تخمين الأسباب ثم تخمين النتائج وتحسين الإنتاج بمتوسط حسابي بلغ (16.9و16.8و16.7) على التوالي وجاء في المرتبة الأخيرة اختبار الأسئلة غير الشائعة إذ بلغ المتوسط الحسابي له (15.1) والاستعمالات غير الشائعة بمتوسط (14.6) وهذا يدل على إن الطلبة ليس لديهم مهارة الأصالة والتي تعتمد على إيجاد أفكار غير مألوفة، وقد يكون ذلك من منطلق تعودهم على مواد التاريخ والقائمة على أخذ المعلومات بشكل مسلّم به. بالإضافة إلى حالة اللامبالاة وعدم الاكتراث عند الطلبة في الجامعات.

بالإضافة إلى أن الطلبة غير معتادين على هذه النماذج من الاختبارات في مدارسنا وجامعاتنا على السواء، وهم يواجهون هذا النوع للمرة الأولى في حياتهم، وعدم توفر الجدية الكافية في إجابات البعض من الطلاب والطالبات مما قد ينعكس سلبياً على أداء الطلبة في هذه الاختبارات وبالتالي على نتائجهم.

أما بالنسبة للسؤال الثاني:هل يختلف مستو ى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة باختلاف نوعهم الاجتماعي ومستواهم الدراسي بالنسبة للدرجة الكلية على اختبار تور انس للتفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (0.05=α)؟

وكما تبين من جدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تدل على الاختلاف في مستوى التفكير الإبداعي يعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيمة ف (0.062) وهي ليست ذات دلالة إحصائية وربما يعود سبب عدم الاختلاف؛ لأن عملية التفكير يقوم بها كل من الذكر والأنثى ولأنهم يدرسون نفس المساقات وتحت نفس الظروف ويتعرضون لفس الخبرات التدريسية في الجامعة . بالإضافة إلى تماثل القدرات والاستعدادات العقلية لدى الجنسين في استجاباتهم على فقرات الاختبار لأن الطلبة من كلا الجنسين واجهوا الظروف ذاتها ومروا بمهام ومشكلات تعليمية واحدة وأعطوا الوقت ذاته، إضافة إلى أن أدوات وإجراءات الدراسة التي طبقت عليهم كانت متشابهة، فهذا مما يفسر عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور، ومتوسط أداء الإناث.

وهذا ما أشارت إليه دراسة **(سواقد والنبهان،1998)** اللذين توصلا إلى أن المستوى الإقتصادي، والإجتماعي، والثقافي، لأسرة الطالب والطالبة يسهم في التأثير على قدرة التفكير الإبداعي فالطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة من بيئات متشابهة وتكاد تكون متقاربة في ظروفها الاجتماعية، والإقتصادية، والثقافية، فإن هذا ما يفسر عدم ظهور فروق في التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث.

وبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة **(الألوسي،1981)** ودراسة **(سواقد والنبهان، 1998)** ودراسة **(المواجدة،2006)** و**(رواشدة والقضاة، 2003)** و**(الظواهر،1996)** ودراسة (Houtz,1989) و**(البطوش،2005)** ودراسة **(الكناني،1990)** ودراسة **(أبو زيد،1999)** في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع الاجتماعي .

كما أشارت بعض نتائج الدراسات إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث : دراسة **(القضاة،1996)** ودراسة **(العمر،**

1990) و دراســـة **(مراشـــدة،1992)** ودراســـة **(مطالقـــة،1998)** ودراســـة **(Kim,1993)** ودراسة **(Foster,1981)**، ولم توجد فروق ذات دلالة إحــصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور ماعــدا دراســـ ة **(Houtz,1989)** ودراسة **(خصاونة،1997)**.

أما بالنسبة لوجود فروق في المتوسطات تعزى للمستوى التعليمي فقد بلغت قيمة ف (18.07) فهذه نتيجة طبيعية إذ كلما تقدم الطالب في الدراسة وعند أخــذه مساقات متعددة، يتكون لديه مخزون معرفي كبير ، وبالتالي إمكانيـــة الـــربط بـــين الموضوعات المختلفة، وإعطاء آراء متعددة، وهذا النتيجة اتفقت مع نتيجة دراســـة **(مراشدة، 1992)**، واختلفت مع دراسة **(الكناني، 1990)** في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى التعليمي.

أما بالنسبة للسؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي مع أبعاد الدرجات الكلية (اختبارات) التفكيـــر الإبـــداعي تعـــزى للنـــوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ؟

دلت نتائج جدول رقم (7) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـــي أداء الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ، يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تـــشابه الاستعدادات والقدرات، والاهتمامات بالمادة الدراسية لدى الطلاب والطالبات وكذلك تشابه البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة، وكذلك أن مدرسي كلا الجنسين متساوون في الإع داد والتدريب. ويبرر **(روشكا،1989)** ذلك بأن الوقـــت الحاضر يشهد تقدماً ملموساً في تهيئة الظروف الأسرية والمجتمعية المتكافئة لكـــلا الجنسين، من حيث التعليم والمشاركة الحياتية، فالتفاعل الاجتماعي لكـــلا الجنـــسين نشط. بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغي ر المستوى التعليمي ولصالح السنة الرابعة، فالطلبة كلما تقدموا في المستوى الدراســـي وعنـــد أخـــذهم مساقات متعددة فان ذلك يزيد من مستواهم التفكيري و بالتالي إلمامهم بالعديـــد مـــن الأمور الحياتية وخاصة أن الاختبارات التي شملها اخ تبار تورانس تمثـــل مواقـــف حياتية. أما عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي وهـــذا

يعني أن أداء الطلاب والطالبات في كل مستوى من المستويات الدراسية كان متقاربا على التفكير الإبداعي، وهذا يعزى للظروف التعليمية التي يمر بها الطلاب والطالبات متقاربة في دراسة المواد التعليمية، مما كشف أن الفروق الفردية بين الجنسين ليس لها علاقة في التفكير الإبداعي في كل مستوى من المستويات التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **(العمر،1990)**.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة تعزى لأبعاد اختبار التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، والأصالة) ؟

دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التفكير الإبداعي (كالطلاقة والمرونة) ولصالح الطلاقة، لان من السهل أن يعطي الطالب مجموعة من الأفكار بغض النظر عن نوعيتها، بينما إعطاء أفكار متنوعة حول موضوع ما قد يكون صعبا، خاصة إذا كان الموضوع غير مألوف بالنسبة للطلبة، وكذلك وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأصالة والمرونة ولصالح الأصالة، وهذا يعطي مؤشرا جيدا على وجود نسبة من التفكير الإبداعي لدى الطلبة لان الاصالة تعتبر جوهر التفكير الإبداعي، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن معنى التفكير الإبداعي إيجاد شيء غير مألوف ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة والأصالة . لان الطلبة كان لديهم أفكار متعددة، وكل فكرة كانت تأخذ علامة واحدة ، أما الاصالة إذا كانت الفكرة غريبة وغير متكررة عند الطلبة قد تأخذ علامتين أو ثلاث علامات، فادى إلى عدم وجود فروق بين الطلاقة والاصالة.

وبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة **(سواقد والنبهان،1998)** ودراسة **(Harkow,1996)** التي دلت على إمكانية تنمية مهارة الأصالة والمرونة بنسبة 80% بينما كانت اقل في تنمية الطلاقة . ودراسة **(السرور وحسين،1997)** التي أثبتت إمكانية التدريب على الطلاقة والمرونة، وليس على بعد الاصالة .

الفصل الخامس

الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة :

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، والذي اشتمل على مكونات الإبداع وهي:(الطلاقة، والمرونة، والاصالة). وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. إن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة كان دون المتوسط على اختبار التفكير الإبداعي.
2. لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في حين ظهر أثر لمتغير المستوى الدراسي.
3. لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة بين الدرجات الكلية (اختبارات الإبداع) تُعزى للنوع الاجتماعي في حين ظهر أثر لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين المتغيرين.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مكونات التفكير الإبداعي (كالطلاقة والأصالة)،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الطلاقة والمرونة) ولصالح الطلاقة، وكذلك بين (الأصالة والمرونة) ولصالح الأصالة.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج وتفسيراتها التي خرجت بها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي :-

العمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التاريخ والارتقاء بتفكيرهم ،من خلال:

أ- تدريب الطلبة على مهارات واستراتيجيات التفكير الإبداعي.

ب-التركيز على طرق التدريس الأنشطة التي تسهم في تنمية التفكير الإبــداعي لدى الطلبة.

ج- الاهتمام بكتب التاريخ بتضمينها موضوعات ذات مواقف تفكيرية مختلفة لتنمية مهارات التفكير.

د-تضمين خطة الطالب بمواد متخصصة في التفكير الابداعي.

و-إجراء دراسة مماثلة في التاريخ أو في مواد أخرى يتسع مداها ومجالها بحيــث تتنــاول متغيــرات أخــرى غيــر تلــك التــي اعتمــدت فــي هــذه الدراســة حتى تكتمل الصورة حول هذا الموضوع.

المراجع:

أ- المراجع العربية

أديبي، عباس عبد . (2001). قدرات التفكير الإبتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدىطلاب التعليم الثانوي والجامعي . **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 2 (3): ص78-117.

الألوسي، صائب والزعبي، طلال. (2002).**تنمية التفكير الإبتكاري** . ط1، عمان: دار المنهل.

البطوش، معتصم عبد المجيد. (2005). **اثر متغيرات النوع الاجتماعي والكلية ومستوى تعليم الوالدين على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

بني ياسين، موفق محمد. (2002). **اثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

أبوجادو، صالح محمد . (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدامنظرية الحل الإبتكاري للمشكلات** . ط1، عمان: دار الشروق للنشروالتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن .(2002). **الإبداع-مفهومة-معاييره-نظرياته-قياسه-تدريبه مراحل العملية الإبداعية** .ط1،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر التوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن .(1999). **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات** . ط1، عمان: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين – الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جوارنة، محمد سليمان . (2004). **إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد:الأردن.

الحارثي، إبراهيم احمد. (2001). **تعليم التفكير**. ط2، الرياض: مكتبة الشقري.

حميتو، يوسف. (2007). **مفهوم التاريخ**. تاريخ 2008/5/10.متوفر عبر:
http:// www.Islmic history.net.forum.index.htm

حوامدة، علي بيد والحراحشة، محمد عبود . (2006). مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن . **مجلة جامعة الملك سعود**، 18(22): ص493-542.

الخصاونة، وسام.(1997).**أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الخضراء، فادية عادل . (2005). **تعليم التفكير الإبتكاري والناقد –دراسة تجريبية** . ط1،عمان: ديبونو للنشر والتوزيع .

الخوالدة، محمد عبدالله . (2002). **اثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن .

دبور، مرشد. (1987). **أساليب تدريس الاجتماعيات**. ط2. عمان: دار الأرقم.

دناوي، مؤيد اسعد .(2008). **تطوير مهارات التفكير الإبداعي - تطبيقات على برنامج كورت**. ط1، عمان: جدارا للكتاب العالمي .

دي بونو، ادوارد .(1989). **تعليم التفكير**. (ترجمة عادل ياسين، إياد ملحم، توفيق العمري). ط1، الكويت: سلسلة الكتب المترجمة.

رضوان، رجاء حمزة. (2005). **تقييم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الاجتماعية الجدد للمرحلة الأساسية العليا في جنوب الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

رواشدة، إبراهيم والقضاة، باسل .(2003). اثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي . **دراسات، العلوم التربوية**، 30(2): ص355- 366 .

روشكا، الكسندرو. (1989). **الإبداع العام والخاص**. ترجمة غسان أبو فخر، الكويت: عالم المعرفة .

زيتون، عايش.(1995).**أساليب التدريس الجامعي** .ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود.(1987). **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم** . عمان: جمعية المطابع التعاونية .

أبو زيد، سعيد فؤاد . (1999). **مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس .

زيغان، مازن توفيق .(1993). **اثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**. جامعة اليرموك، اربد: الأردن .

السرور، ناديا وحسين ، ثائر.(1997). اثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج24 (1): ص191-198.

السرور، ناديا هايل . (2002).**مقدمة في الإبداع** . ط1،عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

سواقد، ساري والنبهان، موسى. (1998).العلاقة بين المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة الكرك في جنوب الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات**، 13(6): ص263-288.

السليتي، فراس محمود .(2006). **التفكير الناقد والإبداعي – إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية** .ط1، اربد: الأردن .

السويدان،طارق والعدلوني محمد . (2002). **مبادىء الإبداع**. ط 2، الكويت: شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب .

الشقيرات، محمود عطية . (2008). استراتيجية الأسئلة لتعليم التفكير . **مجلة رسالة المعلم**. مج(46)(2): ص57-60.

الشنطي، راشد محمد . (1983). **دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية الاختبار اللفظي (أ) والاختبار الشكلي (أ)**رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان : الأردن .

طوقان، خالد. (2002). التطور المتسارع في مناحي الحياة يحتمان يتصف النظام التربوي بالمرونة والتغيير والتنويع .**رسالة المعلم**، 41(2): ص96-97.

الطيطي، محمد حمد .(2003). **العمليات العقلية للتفكير الايجابي – مهارات وتطبيقات** – ط1، اربد: دار النظم للنشر والتوزيع .

الظواهر، سمير سا مي .(1996). **مستوى التفكير الإبتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك وعلاقته بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

عبد العزيز، سعيد. (2006).**المدخل إلى الإبداع** .ط1،عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

عبوي، زيد منير. (2007).**التعليم والتعلم الفعال** . ط1، عمان : دائرة المكتبة الوطنية.

عبيدات، سليمان احمد . (1985). **أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية**.ط1، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية .

أبو عراق، سعاد ة عودة. (2002)تساؤلات حول العناية بالمبدعين . **رسالة المعلم**، 2(41): ص88-91.

العزاوي، رحيم يونس.(2008). **استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضياتية.** ط1،عمان: دار دجلة للنشر .

علي، سر الختم .(1981). **تدريس التاريخ لإعداد معلم التاريخ في المرحلتين المتوسطة والثانوية**. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح .

العمر، احمد علي .(1986). **تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام السؤال السابر عن طريق مجتمع تعليمي ومقاله مكتوبه تصفه،واثر ذلك في تحصيل طلابهم في الصف الأول الثانوي الأكاديمي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد: الأردن.

العمر، علي احمد .(1990). **نمو القدرة على التفكير الإبتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ،اربد: الأردن .

العمرية، صلاح الدين . (2005). **التفكير الإبداعي**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر .

العيسوي، عبد الرحمن .(1980). **سيكولوجية الإبداع –دراسة في تنمية السمات الإبداعية -** بيروت: دار النهضة العربية.

أبو فارس، محمود عودة . (1990). **الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية**. رسالةماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن .

فياض، منى .(2005). إبداع المراهق –الحوافز والعوائق. **مجلة العربي**، ع(554): ص202- 207.

القرالة، ماهر محمد. (2004). **اثر برنامج تعليمي في تطوير القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

القضاة، باسل محمد .(2001).**اثر التعلم والتعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ،اربد: الأردن.

القضاة، بسام محمد .(1995).**اثر طريقة الـ تعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبـداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

قطامي، نايفة؛ وأبو طالب،صــابر؛ وصبحي،تيـسير؛ وحمـدي، نزيـه؛ وقطــامي، يوسف.(1995). **التفكير الإبداعي**. ط1، عمان: منشورات جامعـة القـدس المفتوحة .

قطامي، يوسف والقطامي، نايفة .(1998). **نماذج التدريس الصفي**. ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

قطامي، نايفة .(2001)**تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** .ط2، عمـان: دار الفكـر للطباعة والنشر .

كــرافت، آنا (2006)**الإبـداع فـي مرحلـة ا لطفولـة المبكـرة** . (ترجمـــة محمـــــد جهاد جمل). ط1، غزة: دار الكتاب الجامعي .

الكرش، محمد احمد .(1997). السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر **مجلة التربيـة** ، ع(122): ص82-100.

الكريمين، هاني .(2002). الأساليب والوسائل التعليمية الفعالة لتدريس مادة التاريخ، **رسالة المعلم**، ع(4)(42): ص62-63.

الكناني،ممدوح عبد المنعم . (2005)**سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميتــه**. ط1، عمان: دار المسيرة.

اللقاني، احمد حسين .(1990)**تدريس المــواد الاجتماعيــة** .ج2، القــاهرة:عــالم الكتــب.

اللقاني، احمد حسين .(1981). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني،احمد حسين ورضوان ، برنس احمد.(1982)**تدريس المــواد الاجتماعيــة** . ط3، القاهرة:عالم الكتب .

ماتيرو، بربارا وموانجي، آنا وشليتي ورث .(2002). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**. (ترجمة: حسين بعارة وماجد خطايبة). ط1،عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.الأردن .

مراشدة، عزيزة محمد .(1992). **نمو القدرة على التفكير الإبتكاري عند طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد: الأردن .

مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود . (2002)**طرائق التدريس العامة** . ط1،عمان: دار المسيرة .

مساد، عمر حسن .(2005). **سيكولوجية الإبداع**. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مطالقة، سوزان خلف .(1998). **اثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن .

منزلاوي، عمر كرم .(2005). **اثر كل من التعلم التعاوني وبرنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بمحافظة العقبة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن .

المواجدة، رائد عبدالله. (2006). **اثر التعلم المحوسب الفردي والتعلم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في مبحث الجغرافيا في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة ، الكرك:الأردن .

الموسى، جعفر محمود (1998). **مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الميلادي، عبد المنعم .(2004). **تنمية القدرات الإبداعية عند الطفل**. الإسكندرية:مؤسسة شباب الجامعة .

نبهان، يحيى محمد.(2004). **طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية**.ط1،عمان: دار يافا للنشر.

نزال، شكري حامد .(2001). وجهة نظر نحو تحسين البحث وتطويره في ميدان الدراسات الاجتماعية من خلال مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة . **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، مج(28)ع(1): ص127- 146.

النعيمات، رسمي احمد .(2006). **أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي والتحصيل** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ،الكرك: الأردن.

نور، كاظم عبد .(2005). **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع**. ط1،عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .

الهويدي، زيد. (2004). **الإبداع – ماهيته- اكتشافه– تنميته** .ط1، العين: دار الكتاب الجامعي .

وطفة، علي اسعد . (2005). قراءة نقدية في كتاب :تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة. **المجلة التربوية** ،مج (21) (83): ص218-228.

وزارة التربية والتعليم .(1996). **كتاب الثقافة العامة**. ط2،عمان: مديرية المناهج والكتب المدرسية.

ب - المراجع الأجنبية

Adair, J. (1990). **The art of Creative Thinking** . Newlands : pewley Hill , England.

Carl, J. (1981). "An Evaluation of the Effectiveness of the use of Inquiry Instructions to Foster Creativity in Intermediate Grade Students". **Dissertation Abstracts International** ,42 (2).P . 642 –A.

Collado, G. (1992) .Effects of brainstorming criteria-cued,and bisociation instructions on creative thinking with words. **Dissertation Abstracts International**, 52 (12) ,p.4201-A.

Foster, G. (1981). Creativiy and the group problem solving **.** **Dissertation Abstracts International** , 42(7),P.3093-A.

Goff, K.(1995). Creative Thinking .{On-Line}.Availabel: 20.4.2008. **http:// www.Creativity Centre.Com/goff.htm**.

Harkow, R.(1996). Increasing Creative Thinking Skills in Second and Third Grade Gifted Students Using Imagery Computers, and Creative Problem Solving. **Dissertation Abstracts International**, ED 405982.

Houtz, J. E.(1989). locus of of evaluation control , task directions,and type of problem effecls on Creativity. **Creativity Research Journal**, 2,(1- 2), 118-125.

Jarolimek, J.(1977) .**Social Studies Competencies and Skills .** New York:Macmillan Publishing. CO inc

Kim, J.(1993). The realationship of creativity to School achievment and to preferred learning and thinking Style in asample of Koream high School Students,(Dootoral dissertation , University of Southern California, (1993)- **Dissertation Abstracts International** , 54(4), 1289 A.

Levine, J. (1997). Personal creativity and Classroom Teaching Style of Year Inner-City Teacher. **Dissertation Abstracts International,** 57(10), P.4260.

RawLinson, J. (1981). **Creative Thinking and Brainstorming**. Gower publishing company limited, westmeael , Farnborough , Hants , England .

Torrance, E .p.(1962). **Guiding Creative Talent**. New Jersey: Prentice – Hall,Inc , Englewooel Cliffs.

الملحق(أ)

تعليمات التطبيق لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "

تعليمات التطبيق لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ":

أوصى العالم الأمريكي بول تورانس الفاحصين الالتزام بالتعليمات التالية في أثناء إجراء تطبيق الاختبار:

- يتأكد الفاحص من مكان إجراء الاختبار من حيث السعة ودرجة الحرارة.
- التأكد من أن نسخ الاختبارات الموجودة لديه تكفي لأعداد المفحوصين.
- التأكد من توفر الأدوات اللازمة للمفحوصين إثناء إجراء الاختبار، كقلم الرصاص.
- يستعين الفاحص بأحد الأصدقاء الذي يتوفر فيه الثقة لمساعدته في تطبيق الاختبار.
- التأكد من وجود ساعة ليتمكن من إعطاء كل اختبار الوقت اللازم والمحدد له .
- يستخدم الفاحص اللغة المناسبة لمستويات الطلاب قبل وأثناء إجراء الاختبار .
- أن يعطي الفاحص المفحوصين حرية ملء البيانات الموجودة في أعلى الصفحة والمتعلقة بالمفحوصين .
- يقوم الفاحص بتهيئة جو مناسب للاختبار بحيث يكون شبيها بجو الألعاب أو التفكير بحل المشكلات.
- يقوم الفاحص بإعطاء بعض التوجيهات للمفحوصين والتي تعمل على إثارة الدافعية للأداء، كأن يقول قبل تطبيق صورة الألفاظ "أ":

"أيها الطالب، ستجد في هذه الاختبارات فرصة للتفكير الإبداعي في أشياء مليئة ومثيرة للاهتمام وما عليك إلا أن تسجل أفكار تعتقد أن أحداً من قبل لم يفكر بها " وهناك في كل نشاط من الأنشطة السبعة لاختبار تورانس صورة الألفاظ "أ" تعليمات معطاة للمفحوصين .

- وعند البدء بالاختبار الأول (توجيه الأسئلة)يمكن للفاحص أن يقول :

انظر إلى الصورة ماذا يحدث بها ؟ ما الذي تستطيع أن تقوله ؟ وما الذي تحتاج أن تعرفه؟ اكتب جميع ما تفكر به".

- وفي الاختبار الثاني (تخمين الأسباب) يستطيع الفاحص أن يقول :

"اكتب أيها الطالب كل ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب، ولا تخـف مـن مجـرد التخمين "

- وفي الاختبار الثالث (تخمين النتائج) يمكن القول :

"اكتب كل ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث الموجود "

- وفي الاختبار الرابع (تحسين الإنتاج) يقول الفاحص :

"يوجد على الصفحة صورة مرسومة لإحدى لعب الأطفال، والمطلوب أن تفكر فـي وسيلة لتحسينها بحيث تصبح مصدر فرح عند اللعب بها "

- وفي الاختبار الخامس (الاستعمالات غير الشائعة) يقول الفاحص :

"يلقي معظم الناس بعلب الصفيح الفارغة، رغم أن لها كثيراً مـن الاسـتعمالات ، اكتب كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات ".

- وفي الاختبار السادس (الأسئلة غير الشائعة) يستطيع القول :

"في هذا الاختبار فكّر في أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكنك أن تـسألها عـن علب الصفيح بحيث تؤدي الأسئلة إلى إجابات متعددة، وأن تثير حب الاستطلاع "

- وفي الاختبار السابع (افترض أن) يقول الفاحص :

"هالنشاط فيه موقف غير ممكن الحدوث ، وعليك أن تفترض حدوثه بالفعل، وهذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك، لتفكر في كل الأشياء الأخرى المثيرة "

الملحق(ب)

اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)

اسم الطالب :..............................

المستوى الدراسي: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة.

تعليمات الاختبارات:

أخي الطالب.............

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي – صورة الألفاظ "أ" للعالم الأمريكي تورانس – وستعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وتضعها في جمل . ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها، وفي اعتقادي أنك ستجد هذا العمل ممتعاً، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام. وغير مألوفة، أفكار تعتقد أنت أن أحداً لم يفكر بها من قبل .

وعليك أن تقوم بسبعة نشاطات مختلفة، ولكن لكل نشاط وقته المحدد، لذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداما جيدا.

اعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجل، وإذا لم يعد عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاطات التالية وهكذا.

وإذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عال، ارفع إصبعك . وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

أتمنى لكم أعمالا ناجحة

الباحثة

الاختبارات من 1-3 خمن واسأل

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجـودة فـي هـذه الـصفحة وتعطيك فرصة لكي تفكر وتسأل أسئلة، بحيث تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التـي تعرفها من قبل، وأن تفترض الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة .

والآن انظر إلى الصورة، ماذا يحدث؟ وما الذي يستطيع أن يقوله بكل تأكيـد؟ وما الذي تحتاج أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث؟ وما الذي سبب الحدث؟ وماذا ستكون النتيجة؟

الاختبار الأول

توجيه الأسئلة

على هذه الصفحة اكتب كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها علـــى الـــصورة الموجودة في الصفحة الأ ولى واسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تـــسألها لكـــي تعرف ما هو الحادث، ولا تسأل أسئلة يمكن الإجابة عليهـــا بمجـــرد النظـــر إلـــى الصورة.

يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-
17-

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

وفيما يلي اكتب ما تستطيع فيه من أسباب ممكنة للحادث الموجود في الصورة السابقة ويمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع من قبل الحادث مبا شرة، أو بوقت طويل وأدى إلى ذلك الحادث .

اكتب ما تستطيع ولا تخف من التخمين .

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث الموجـــود فـــي الصورة (ص1)، ويمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو بوقـــت طويل.

اكتب ما تستطيع من التخمينات، ولا تخف من مجرد التخمين .

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-
17-

الاختبار الرابع

تحسين الإنتاج

في أسفل هذه الصفحة صورة لإحدى لعب الأطفال التي يمكن شراؤها من المحلات التجارية، وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله (6) إنشات ووزنه 1-4 كغم.

والمطلوب منك أن تكتب الوسائل التي يمكن أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدراً لمزيد من الفرح والسرور لمن يلعب بها من الأطفال.

تحدث عن أكثر وسائل التعديل لهذه اللعبة غرابة، وإثارة للاهتمام، ولا تهتم بتكاليف هذه التعديلات.

فكر فقط فيما يمكن أن يجعل اللعبة مصدراً لمزيد من الفرح والسرور.

الاختبار الخامس

الاستعمالات غير الشائعة (علب الصفيح)

من المعروف أن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات اللطيفة .

اكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة، ولا تحد د تفكيرك بحجم معين من هذه العلب، كما يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.

لا تحصر تفكيرك في الاستعمالات التي رأيتها، أو سمعت عنها من قبل، وإنما فكر وقدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة الممكنة.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-

الاختبار السادس

الأسئلة غير الشائعة

في هذا النشاط عليك أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكن أن تـسألها عن علب الصفيح، بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعـة، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب.

حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول النواحي الخاصة في هذه العلب، والتي عـادة لا يفكر فيها الناس.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

11-

12-

13-

14-

15-

16-

17-

الاختبار السابع

"افترض أن "

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث، وعليك أن تفترض أنه قد حـــدث بالفعـــل وهذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك للتفكير في كل الأمـــور المثيـــرة، التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افترض في مخيلتك أن الموقف الذي سنصفه لك قد حدث، فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى آخر ما هي الـ نتائج المترتبة على ذلك؟ اكتب ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف: افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتربطها بالأرض، مـــا الـــذي قـــد يحدث؟ اكتب تخميناتك وأفكارك على الصفحة التالية :

الملحق (ج)
نموذج رصد درجات المفحوصين لاختبار التفكير الإبداعي

نموذج رصد درجات المفحوصين لاختبار التفكير الإبداعي

رقم المفحوص	نشاط 1			نشاط 2			نشاط 3			نشاط 4			نشاط 5			نشاط 6			نشاط 7			المجموع
	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
المجموع																						

السيرة الذاتية

الاسم: منى سالم القرارعة

الكلية: العلوم التربوية

القسم: المناهج والتدريس

السنة: 2008م

المؤهلات العلمية: بكالوريوس تاريخ، جامعة مؤتة،1997/1998م.

دبلوم عام في التربية، جامعة الطفيلة التقنية، 2005م.

ماجستير أساليب ومناهج الدراسات الاجتماعية ،جامعة مؤتة، 2008م.